

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO

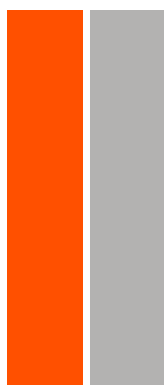
Ciclos difluentes

A crise de referências como disposição do coletivo

Bárbara Pontes do Carmo

M

2017



Ciclos difluentes

A crise de referências como disposição do coletivo

Bárbara Pontes do Carmo

Orientação: Professor Doutor Tiago Barbedo Assis

Estágio na Escola Artística Soares dos Reis
Professor Cooperante: Vítor Alexandre da Cunha Marmelo

2017

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Resumo

Este relatório de preparação para a docência em Ensino das Artes Visuais, dá a compreender como a partir do estágio e do ensaio que o acompanha, se repensa o potencial da prática pedagógica e do agente a esta associado.

No estágio apalpa-se o chão e a cor, recordamo-nos dos referentes artísticos e da sua implicação no nosso gesto singular. Somos cada vez mais conscientes de que este é o campo da formação de um coletivo, que pensa o artístico e o científico, a razão e o sensível como uma mesma coisa. O professor e o aluno podem deixar de o ser por breves momentos, para se tornarem peões de um novo jogo, simultaneamente cúmplices e impulsores das relações do aprender e ensinar, do ver e fazer arte. Para além das sessões desenvolvidas na Escola Artística Soares dos Reis em torno da Cor como principal estímulo para o trabalho em conjunto com os estudantes, neste documento problematizo também a complexidade intrínseca à crise de referências, nos dias de hoje. Enfatizo a pertinência de aproximar o aluno e o professor ao coletivo intelectual de artistas, críticos e espectadores que constroem este campo epistemológico.

Do eu para o nós é o ponto intermédio que questiona o equilíbrio deste jogo, a condição do indivíduo ao dispor-se por si e pelo coletivo, ou pelo coletivo com consciência de si. As experiências desenham-se como numa analogia de um ciclo difluente, um ciclo onde todos os fatores se derramam, como se compostos por elementos híbridos, para se revitalizarem sob outras formas, com outros sentidos. Tornarem-se por isso vida ao questionarem incessantemente a mesma através do processo dos seus feitos, como um coletivo em condição e potência de ser estudante, de se relacionar com as coisas sempre pela primeira vez, dadas as circunstâncias mutáveis do seu corpo e do mundo.

Résumé

Ce rapport se concentre en la préparation sur la pratique pédagogique dans le corps enseignant des arts visuels et essaie de comprendre comment à travers du stage et de l'essai qui l'accompagne se repense le potentiel de la pratique pédagogique et de l'agent que lui est associée.

Le stage est le space et le moment pour se faire sentir le sol et la couleur, nous nous souvenons des références artistiques et son implication dans notre geste singulier. Nous sommes de plus en plus conscients que celui-ci est le point de connexion dans le domaine de la formation d'un collectif qui pense l'artistique et scientifique, la raison et le sensible comme la même chose. L'enseignant et l'étudiant doivent se reconnaître dans un nouveau jeu pour le moment, complices et simultanément promoteurs d'une stratégie de apprentissage et éducation, de voir et de faire l'art. En plus des sessions développées à l'école artistique Soares dos Reis autour de la couleur comme le stimulus principal de travailler ensemble avec les étudiants, ce document problématise la complexité intrinsèque de la crise des références à l'actualité. La pertinence de rapprocher l'élève et l'enseignant à collective intellectuelle des artistes, des critiques et des spectateurs qui édifie ce champ épistémologique est mis en relief.

"Do eu para o nós" est le point intermédiaire qui remet en question l'équilibre de ce jeu, la condition de l'individu pour lui-même et pour le collectif, ou pour le collectif sans perdre la conscience de soi-même. Les expériences sont conçues comme une analogie d'un cycle diffluente, un cycle où tous les facteurs se décomposent, comme éléments hybrides qui finissent pour se revitaliser, pregnant d'autres formes et directions. Deviennent la vie elle-même, pour perpétuellement questionner le processus de ses réalisations, en tant que collectif sur la condition et pouvoir d'être un étudiant, apte à promouvoir un nouveau regard sur les choses compte tenu des circonstances en permanente mutation du corps et du monde.

Abstract

This report of preparation in Visual Arts teaching, allows us to understand how, from the internship and the accompanying essay, we rethink the potential of pedagogical practice and the agent that is associated with.

At the internship we feel the ground and the color, we remember the artistic referents and their implication in our singular gesture. We are increasingly aware that this is the formation field of a collective, who thinks the artistic and the scientific, the reason and the sensitive as a whole. The teacher and the pupil may stop playing their hierarchical roles for brief moments, to be pawns of a new game, simultaneously accomplices and impellers of the relations of learning and teaching, of seeing and making art. In addition to the lessons developed at Soares dos Reis Art School surrounding Color as the major stimulus to work with the students, in this paper I problematize the intrinsic complexity of the reference crisis, in the current days. I emphasize the pertinence of bringing the student and the teacher closer to the intellectual collective of artists, critics and spectators who construct this epistemological field.

'Do eu para o nós' is the middle point that questions this game's balance, the condition of the self for himself and for the whole, or for the whole with self-consciousness. Experiments are designed as in an analogy of a difluent cycle, a cycle in which all factors spill out, as if composed of hybrid elements, to be revitalized in other ways, with other meanings. They thus become life by continually questioning it through the process of their deeds, as a collective in the condition and power to be a student, of relating to things always for the first time, given the changing circumstances of their body and world.

Agradecimentos

Não me pretendo alongar, já que não consigo referenciar todos aqueles que contribuíram para estimular cada reflexão deste trabalho, quando por vezes nem eu própria reconhecia. Estou por isso agradecida pelos gestos de todos esses, autores, artistas, curadores que a partir do seu legado cultural, me ajudaram sem terem consciência.

Para os que estão perto não existe uma forma de agradecimento possível, já que os que confiaram, que questionaram, entregando-se a partir de contributos vários, não esperam por um obrigado simbólico, mas por um obrigado gesto. Dedico-lhes então este documento que incita os promissores gestos que se poderão seguir.

Para

Alice Pontes do Carmo

Tiago Assis e Carlos Arteiro

José Carmo e Francisca Carmo

Vítor Marmelo e Eunice Schacht

Alunos do 11ºD3 e 12ºA1 (2016/2017)

Todos os professores e queridos colegas do MEAV

Escola Artística Soares dos Reis

Família e Amigos

Índice

9	0 Nota Introdutória
14	0.1 Estágio como disposição do coletivo
18	0.2 Enquadramento da atividade de estágio
18	Primeira fase
18	Um cenário de formação artística
20	O desenho e os referentes do desenho
22	Durante a reescrita do gesto
25	A observação que inicia um problema intencional e aproximado
29	Segunda fase
29	A planificar cubos para as sessões
32	A explorar as brechas dos cubos
33	Visitamos o “white cube” revestido de ambiências coloridas
35	Terceira Fase
35	O que vem a seguir à vírgula e ao ponto final
39	0.2.1 Atividade para a semana Viv’A Soares
43	Sessão 0 – <i>o desenho e os seus referentes</i>
46	Apontamentos reflexivos
49	0.2.2 Dez sessões a pensar a cor com o 11ºD3
52	Resumo da planificação das sessões
54	Sessão 1 - <i>conversa sobre a cor</i>
57	Sessão 2 a 4 - <i>paleta de cor</i>
61	Sessão 5 a 10 - <i>um projeto de cor</i>
65	Avaliação e Reflexão das Sessões

67	1 Do eu para o nós
70	O que persigo, admiro ou estranho
73	1.1 Que referências para a problematização do eu?
80	1.2 Do questionamento do autor para a crise de referências
81	Sobre o autor
85	<i>o desenho e os seus referentes</i> (parte 2)
87	1.2.1 Até que ponto
90	1.3 A potência do prefixo RE- como forma de relação
92	<i>paleta de cor</i> (parte 2) e <i>um projeto de cor</i> (parte 2)
	Disposição das relações
94	1.4 Agenciamento de referências (Em modo de Conclusão)
96	Considerações Finais
98	Bibliografia

I	Anexos
I	<i>O desenho e os referentes do desenho (Imagens)</i>
II	<i>Visitamos o “white cube” revestido de ambiências coloridas (Imagens)</i>
III	<i>0.2.1 Atividade para a semana Viv’A Soares (Imagens e Material Didático)</i>
IV	<i>0.2.2 Dez sessões a pensar a cor com o 11ºD3 (Imagens e Material Didático)</i>

Ciclos difluentes:

A crise de referências como disposição do coletivo

0 Nota Introdutória

A frequência do mestrado Mestrado de habilitação para a docência em Ensino das Artes Visuais culmina com a apresentação deste relatório/ trabalho, que mais não pretende ser do que um esforço de tornar inteligível e dizível a continua e complexa interligação de duas experiências que se complementam: o processo de investigação cuja a ação decorre em paralelo com o estágio realizado na Escola Artística Soares dos Reis.

Proponho uma nomenclatura com base no sistema binário, **0** e **1**, em que respetivamente, o momento *0* diz respeito à memória da atividade de estágio e o momento *1* à memória da problematização que o antecede e acompanha¹, o que possibilita a meu ver uma forma de comunicação, que embora esteja condicionada a dois caracteres não pressupõem um limite de sentidos, mas uma infinidade de relações entre estes. Podemos ainda perceber, se olharmos esta estrutura sob uma analogia temporal, que estes dois momentos podem estar a pressupor uma relação causal entre eles, no entanto esta não se delimita pela cronologia de uma narrativa, mas identifica-se como parte integrante desta experiência singular. Esta relação não determina que o momento *1* se estabilize como o fim, ou o momento *0* como o início. Os dois momentos são por isso ricos de formas cúmplices de existência. As constantes analogias formalizam-se através das hiperligações e formas de referência no seu interior que promovem uma relação sincrónica entre estes, durante todo o documento.

Início o momento *0* com o capítulo *0.1 Estágio como disposição do coletivo*, onde enuncio uma introdução ao Estágio na Escola Artística Soares dos Reis que premedita a transformação da minha postura ao longo deste percurso. Este convite põe em evidência os questionamentos provenientes do meu primeiro encontro com a realidade do ensino artístico, onde me vou perguntando que implicação teria eu neste contexto, e reparando no modo como encaro a formação e a investigação artística, concebendo as mesmas práticas como espaços de revitalização da experiência, como um permanente “jogo” entre os sujeitos e as coisas (Agamben, 2008).

O capítulo, *0.2 Enquadramento da atividade de estágio*, esclarece as diferentes fases da minha experiência na Escola Artística Soares dos Reis, e dá a conhecer o que desta serviu de estímulo para a problematização teórica do momento *1*. A primeira fase integra em si quatro

¹ Penso a condição de memória com base na concepção de Hans Belting (2014).

momentos que se caracterizam pela forma como observo e questiono o contexto desta escola de ensino artístico e a prática do desenho onde enquadrar a minha intervenção didática; pelo modo como interajo e aprendo ao relacionar-me com os alunos, com o professor cooperante Vítor Marmelo, e com outros docentes e agentes ao longo do primeiro período letivo; por fim pela orgânica com que diferentes acontecimentos vão contribuindo para a seleção de um problema a investigar e observar, para o qual foi necessário a consciência da prática da disciplina de *Desenho A* como um exercício ou treino de um conjunto de capacidades sobrevalorizadas.

A segunda fase identifica algumas observações críticas a serem desenvolvidas no momento 1, como a tendência das práticas de educação artística se manifestarem à luz da ideologia académica, a importância do contacto qualitativo com referências do âmbito da produção ou questionamento artístico, e a relevância das metodologias de projeto para envolver de modo equilibrado os interesses dos estudantes a par do contexto artístico específico onde os mesmos se querem experimentar. Preocupo-me em promover uma aproximação e descoberta dos processos que mobilizam a transversalidade disciplinar. Esta fase tem três momentos e permite um olhar antecipado sobre a projeção das sessões didáticas que pretendia desenvolver no enquadramento da disciplina de *Desenho A*. Problematizo o ato da sua planificação, tendo em conta a tendência que o planeamento tem para determinar e estabilizar processos premeditados. O momento *A explorar as brechas dos cubos*, dá a conhecer de antemão os motivos para a escolha da unidade de trabalho a desenvolver com o 11ºD3, onde implico o trabalho com a *cor*, e a dinamização da atividade *desenho e os seus referentes* com turmas do 12º ano durante a semana aberta da escola. É possível reconhecer quais as minhas preocupações no decorrer das aulas que perseguem espaços de fuga à norma. A par da prática de campo, identifico o terceiro momento, a visita ao Museu de Serralves com o 11ºD3 e com o 12ºA1. Com a exposição patente de Phillipe Parreno, pude partilhar a experiência de se ser espectador de uma proposta de teor artístico contemporâneo com os alunos, bem como questionar posturas educativas adotadas fora do espaço da escola.

Para a terceira fase deste capítulo que enquadra a atividade do estágio, aponto para a forma como as aprendizagens dos alunos eram consolidadas no seguimento das minhas propostas didáticas e tento perceber a forma como estes se apropriavam dessas para o proveito de outros projetos em mãos. As preocupações dos alunos e dos professores eram transpostas para o meu plano da reflexão individual em torno do estágio, deixam de ser um problema dis-

tante e passam a ser implicadas como se as inquietações fossem igualmente minhas. Enfatizo a cooperação docente para a exploração das atividades didáticas da disciplina de *Projeto e Tecnologias* no 12º Ano, como uma forma equilibrada de considerar os interesses dos alunos nas aprendizagens, no processo simultâneo de integração e educação destes para as diferentes vertentes da produção artística.

No capítulo, *0.2.1 Atividade para a semana Viv'A Soares* e *0.2.2 Dez sessões a pensar a cor com o 11ºD3*, ficam apresentadas as diferentes fases do processo de concepção das sessões didáticas para a disciplina de *Desenho A*. Através de uma abordagem geral, dou a conhecer a forma como negoceio objetivos transversais e específicos com a construção de propostas distintas. *O desenho e os seus referentes*, tem a duração de uma sessão e é recordada e problematizada no capítulo *0.2.1*. A exploração da unidade de trabalho 6 construída sob alçada do planeamento prévio do grupo de desenho, para o 11ºD3, pensa a cor como estímulo à produção de um pensamento rico e multifacetado, olhando a necessidade de incentivar o conhecimento transversal qualitativo. Esta incentiva a construção de três propostas didáticas, a *conversa sobre a cor* (uma aula), a *paleta de cor* (três aulas) e *um projeto de cor* (seis aulas). De forma retrospectiva, destaco destas sessões a reaprendizagem constante que as mesmas implicaram, ao se relacionarem com as vivências e formação dos alunos; o incentivo ao questionamento e à escolha autónoma em processos de síntese e sintaxe, seleção e pesquisa pessoal ou coletiva.

Já o momento 1, recomeça uma reflexão do foro mais teórico com o capítulo *Do eu para o nós*, onde entendo como o carácter indeterminado associado às práticas artísticas contemporâneas pode estimular em paralelo a pedagogia destas, e a atitude do professor de artes visuais, na procura de um espaço para a “recomposição do sensível” (Rancière, 2010a: 52-53). Com o momento *O que persigo, admiro ou estranho*, torno evidente o enquadramento conceptual de onde perspetivo repensar este contexto de formação artística. Incentivo-me a tornar próximas as premissas da educação das premissas antropológicas que se cruzam com a realidade do pensamento artístico, como espaço promotor da consideração da alteridade, da singularidade, do relativismo cultural, e da ampliação disciplinar das categorias artísticas, com Aby Warburg, Hal Foster, Georges Didi-Huberman, Hans Belting e Rosalind Krauss.

No capítulo *1.1 Que referências para a problematização do eu?*, desenho a problemática da *crise das referências*, explicando como esta se encontra como um pretexto durante a atividade do estágio, para acompanhar diferentes autores que perspetivam o panorama artístico no

contexto pós-moderno e contemporâneo. Este questionamento em torno da referência é sublinhado pela sua importância no âmbito da formação artística, e demonstra uma preocupação partilhada por professores e alunos ao longo do estágio. Reconheço como esta questão poderia ser olhada sobre diferentes ângulos: relacionando-se com a investigação da qual partira para este mestrado, referente ao condicionamento narrativo da ciência da história da arte, de onde destaco o ensaio de Hans Belting “Art History, After Modernism”; o facto desta poder ser análoga à questão compreendida por Pierre Bourdieu da “autoridade pedagógica” associada à gestão curricular; ou no mesmo sentido, estar relacionada com o peso de uma tradição academicista do ensino artístico na Escola Artística Soares dos Reis.

Com o capítulo 1.2 *Do questionamento do autor para a crise de referências*, penso uma hipótese de abertura do problema invocado, compreendendo como o questionamento em torno do *autor* proposto por Michel Foucault ou Roland Barthes poderia ser um exemplo da complexidade inerente no reconhecimento de outros agentes ou referentes artísticos do sistema da arte. Com a derivação do paradigma do artista moderno como dono do sentido da sua obra, para uma perspetiva que compreende quer o carácter discursivo com que este se apresenta, quer a possibilidade de leituras e de significações atribuídas pelo espectador ou leitor a essas obras, entendo como esta mudança foi importante em ambos os sentidos para nos posicionarmos num estado mais próximo da reflexão em torno dos *objetos* de referência artística. Estas visões constroem um clima de ponderação e consideração do múltiplo para a equação do pensamento e dos sentidos. No momento *o desenho e os seus referentes (parte 2)*, reconheço como os meus gestos e os dos alunos durante a proposta didáctica para a semana aberta *Viv’A Soares*, poderiam pôr em jogo a questão do autor e do espectador antes desenvolvidas de uma forma separada, criando um possível espaço de partilha por se confrontarem e relacionarem num mesmo espaço de atuação multidisciplinar e plural quanto à sua significação.

No capítulo 1.2.1 *Até que ponto*, considero como a *crise de referências* poderá também aproximar-se de uma problematização em torno da distância ou proximidade ilusória do sujeito em relação ao mundo, potenciada pelos dispositivos de comunicação universais. Para fundamentar esta observação penso com a leitura da perspetiva de Hal Foster em relação à proposta de Marshal McLuhan, dada a consideração de teor negativo dessa extensão do corpo a que o mesmo remete ao pensar esta problemática; ou de Hans Belting aquando da reflexão sobre estes dispositivos como uma nova forma de exigência do corpo se colocar em relação com o

mundo. Compreendo como a proposta de um olhar dialético para esta crise, equilibra e constrói o espaço de negociação entre os interesses pessoais e a abundância de referências, sentidos e representações do mundo.

No penúltimo capítulo 1.3 *A potência do prefixo Re- como forma de relação*, afasto-me de uma concepção em torno da referência, que a entende como objeto pelo seu valor de verdade e revisito neste capítulo as considerações de Gottlob Frege, no seu ensaio “Sentido e Referência”, onde o mesmo se questiona acerca da relação entre a referência, as representações, e os sentidos de um pensamento. Proponho uma analogia do significado do prefixo lexical RE com o modo retrospectivo e *reagenciado* que reconheço ser pertinente para se construir uma relação significativa com as referências. O momento *paleta de cor (parte 2)* e *um projeto de cor (parte 2): Disposição de relações* compreende como o próprio título indica, como as relações entre indivíduos e o coletivo, albergam e reconhecem as mesmas práticas na condição do saber artístico, percebendo como as minhas propostas didáticas construíram espaços para a aprendizagem. Entendo como a reflexão de Bernard Charlot em torno do ato de aprender do sujeito como modo de “relação com o saber” (Charlot, 2000), é referência desta questão que invoco.

O último capítulo deste trabalho 1.4 *Agenciamento de referências (Em modo de Conclusão)* compreende um enquadramento da aprendizagem e da escola nos modos em que recompõe e reformula a experiência do indivíduo. Reconheço neste espaço o professor de artes visuais, à semelhança do curador, ou do “Dj” e do “programador” de Nicolas Bourriaud, como um mediador da atitude dos alunos para com as relações que constroem com os saberes mobilizados, durante o processo este consciencializa-se da possibilidade do seu gesto se tornar também referência.

0.1 Estágio como disposição do coletivo

“Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano.” (Agamben, 2008: 85)

No seio da experiência de estágio da qual participo, surgem algumas questões do meu foro individual para as quais não consigo dar uma hipotética resposta. Será que o estágio na Escola Artística Soares dos Reis veio concretizar uma forma de experiência nova ou não? Existiria alguma coisa mais a desvendar do contexto do ensino? Serviria este estágio para compreender a minha postura num sentido invertido de pensamento, responsabilidade e produção, do que até ai teria contactado como aluna?

Desde o momento em que entrava naquela escola até que saía, a mudança da disposição deste eu que pensava a sua circunstância e identidade, transforma-se num outro eu, que se adapta como uma luva no coletivo, e dele faz parte. Começava a olhar esta experiência como uma revelação das múltiplas formas de existência do eu, e a perceber como este eu (ampliado) se negociava com os outros que compartilhavam o mesmo espaço comum. Questionava-me acerca das relações que construíam o coletivo. Se este se dispunha, ou compunha? Se se dispunha, como uma acumulação de sujeitos que evidenciam as suas individualidades, ou compunha, por vontade dos mesmos, se sentirem parte de um mesmo jogo, de um mesmo grupo. Se esta relação era desenhada por necessidade ou por interesse?

Na perspetiva de Agamben recuperamos essa forma de tempo humano, profanando de volta o que pertence ao contexto sagrado, mas que já antes tinha sido de um uso profano. O autor propõe a possibilidade do novo uso, percebendo a atividade como puro meio que se emancipa da relação única com uma finalidade determinada. O espaço da educação artística é para mim esse meio de atividade constante, onde todos podem jogar pelo simples ato de jogo implicando-se neste. À medida que o tempo passa, traríamos mais objetos e comportamentos da vida profana, que de outro modo não existiriam mais (Agamben, 2008: 85), ganhando consciência da complexidade do jogo, como se da transição de um puzzle de 10 peças para um de 10 000 se tratasse. Nem por isso este deixa de ser jogo, já que a consciência deve ser ativada também para a tendência que este jogo tem de se tornar rito², afastando-o novamente para o

² A concepção de jogo e rito estão para Agamben intimamente ligadas, considerando-se simultanea-

uso sagrado. À medida que as experiências do jogo se acumulam, reconhecemos o quanto a brincadeira por uma espécie de permanência e disrupção do tempo fugaz, se parece mais séria. Pergunto-me acerca do que implicaria entrar nesta parte do jogo?

mente correspondentes e opostas. (Agamben, 2008: 83)

Fig. 1. Imagem do arquivo do gabinete de desenho.
Escola Artística Soares dos Reis.
(Anexos: I)



0.2 Enquadramento da atividade de estágio

Primeira fase

Um cenário de formação artística

“cenários montados para o que é uma massa de peritos em ascensão, penduram-se autorretratos, reproduções de pinturas e até apropriações críticas das mesmas obras” (diário de estágio: 10 de Outubro 2016)

A Escola Secundária Artística Soares dos Reis é uma escola pública com oferta pedagógica em Artes Visuais e suas áreas tecnológicas, constituindo turmas do ensino artístico especializado para os cursos de *Produção Artística*, *Design de Comunicação*, *Design de Produto* e *Áudio Visual*. Dada a oportunidade de escolher esta escola para a minha atividade de estágio, questiono-me acerca do proveito que a minha formação em Artes Plásticas teria para esta experiência de ensino, dada a sua oferta exclusiva. Considerava vantajosa a opção de participar nas disciplinas específicas deste currículo, precisamente por não ter tido uma experiência semelhante na minha formação secundária. Era para mim curioso pensar que o estágio, para além da inerente aprendizagem docente, me pudesse ser útil como um prolongamento da oportunidade de continuar a ser aluna, usufruindo de um espaço dedicado ao efeito, desafiando o propósito deste encontro. O início desta experiência letiva, concretiza-se sob alçada de um atraso de cerca de três semanas, já que a Escola Secundária Artística do Porto estava a ser alvo de uma inspeção jurídica. Desta desencadearam-se alterações administrativas nos órgãos de gestão escolar e por consequência, a escola deparou-se com uma demora significativa na fixação dos horários lectivos que permitiriam o arranque oficial. A situação da escola era por isso motivo de discussão entre a comunidade educativa e alvo de problematização pública nas redes sociais. Ainda que este começo estivesse distante, a convenção de um início continuava próxima e perceptível aquando o primeiro encontro com a escola.

Reconheço neste espaço, o ambiente específico de se ser aluno de Artes numa escola. Esse clima era perceptível por toda a parte, dentro e fora, estendendo-se até aos arredores da zona das Antas e Campo 24 de Agosto. A personalidade dos alunos era energética, sensível e peculiar, ainda que num estado inocente e ingénuo próprios desta etapa da sua formação.

Apresentavam-se desenhando as suas diferenças no modo como interagiam com os espaços, no modo como se vestiam e comunicavam entre si. Falavam de desenhos, de projetos de 3D, de fotografia, de cinema, de têxteis e serigrafia. Dada a proximidade etária que mantinha com estes, e dada a cumplicidade com que compartilhava esta disposição e energia para com o meio de trabalho e formação, eu própria passava despercebida nos primeiros dias, como se apenas fosse uma nova aluna. Sentia-me bem com essa condição, visto que me era mais fácil relacionar e questionar a minha própria experiência enquanto estudante para o proveito do estágio. Os professores da especialidade eram igualmente distintos, correspondendo ao mesmo ambiente que compõe o ensino artístico. Destacavam-se pela sua personalidade vincada, pelas conversas em torno da formação artística e pela proximidade que mantinham com os alunos. Os mais exuberantes e comunicativos equilibravam os mais silenciosos e prestáveis.

Neste arranque do ano letivo existiam já exposições de trabalhos de alunos. Pensava como, de corredor em corredor, se sentia que o ambiente era o da iniciação para um percurso de sensibilização para o contexto artístico.

O desenho e os referentes do desenho

“Movem-se objetos orgânicos, o que foi morto é reutilizado para a representação. Este arquivo é em si uma instalação de objetos e construções de uso desviado/ inútil na sua função original, por isso arte!

....ou apenas repositório.” (diário de estágio: 10 de Outubro de 2016)

Dada a disponibilidade do Prof. Vítor Marmelo³ para acompanhar o meu estágio profissionalizante no âmbito deste mestrado, a realidade da prática curricular do *Desenho A* cruzou-se com este como ponto de apoio e reflexão. Olhava nesta altura o *Desenho* como um estímulo, do qual me teria distanciado desde os primeiros anos da licenciatura e com o qual me teria de reconciliar, reconhecer e relacionar.

O momento de reunião entre o Prof. Orientador Tiago Assis e o Prof. Cooperante Vítor Marmelo, incentivou algumas inquietações que se tornariam relevantes para a problematização deste percurso. A sala de reuniões onde nos encontramos era o gabinete da disciplina. Mais do que a sala dos professores desta, este representava-a na sua prática letiva, dada a acumulação de objetos, de trabalhos, de materiais que lhe eram referentes. Este era um ponto de encontro entre diferentes indivíduos (pessoal docente, não docente, e discente) que partilham a experiência do desenho proporcionada por esta escola. Este servia assim de espaço para a arrumação e salvaguarda dos trabalhos dos alunos, para a seleção e avaliação, e simultaneamente este era o arquivo dos referentes de desenho, que os professores dispunham para os diferentes exercícios da disciplina. Reconheci que este espaço merecia ser pensado pela forma como servia de significado para as relações pedagógicas entre professores e alunos daquela disciplina naquele contexto de formação. Era realmente estimulante pela quantidade de objetos disponíveis no mesmo, dada a sua organização e composição no espaço. Todos estavam ordenados pelas suas características mais intrínsecas, objetos orgânicos, artificiais, as madeiras, os metais, os ossos, os gessos, as figuras representativas do corpo humano e as figuras geométricas, modelos em papel, objetos de vidro, jarras, cestos e cerâmicas das mais variadas formas. A sua catalogação

³ Dentro do curso de *Produção Artística* este estava também responsável pela especialização de *Pintura Decorativa* integrada na disciplina de *Projeto e Tecnologias* da qual tiro também partido. Da mesma forma a profª. Micaela Reis prof. Cooperante da minha colega de estágio Catarina Fonseca, mostrou-se igualmente disposta para eventuais experiências e partilhas no âmbito da disciplina de *Projeto e Tecnologias* no curso de *Design de Produto*.

e aparência recordaram-me semelhantes arquivos em espaços museológicos, como a sala dos gessos da Gallerie dell'Accademia em Florença, com a contingência deste refletir ainda um valor de uso para o exercício do desenho, que subverte a função original já morta daqueles referentes, de uma mesma natureza académica.

Durante a reescrita do gesto

A observação das aulas foi inquietante numa fase inicial, já que a minha presença naquele espaço, era para todos estranha. No âmbito do *Desenho* as turmas redistribuíam a sua componente letiva por dois espaços de sala de aula, uma sala com estiradores e outra com cavaletes, estando por isso associadas a propostas didáticas que se adaptavam aquelas especificidades de espaço. As aulas a que assisto desenvolvem-se maioritariamente no entorno do *Desenho*, com as turmas do 11ºD3 (curso de Audiovisual) e do 12ºA1 (curso de *Produção Artística*). Realizavam-se testes de diagnóstico e os alunos mantinham-se concentrados. Ainda que se refletisse uma baixa cadência na sua produtividade, por via de uma rotina ainda próxima das férias de verão, estes pareciam-me muito motivados e entusiasmados. O comportamento destes era assim correspondente a esse início empenhado e concentrado. Lembro-me de reconhecer que nesta escola, a postura dos alunos era de um interesse redobrado pelas suas tarefas. Senti que estes eram conscientes do seu *ofício de aluno*⁴.

Ao longo do 1º Período observava e perseguia os movimentos do Prof. Vítor, apreendendo o que da sua dinâmica na sala de aula, era relevante para a libertação e estímulo daqueles alunos. Começo a reescrever alguns passos. Procurava estabelecer um contacto próprio com os alunos, com o professor, até com o próprio espaço, esforçava-me por quebrar alguns silêncios constrangedores. Dei-me a conhecer, interessando-me que estes retribuíssem o gesto. Estava implícita de uma maneira geral uma dinâmica tutorial do professor com a turma, devido à recorrência de propostas de carácter individual na disciplina. Nessa circunstância começava por questionar a pertinência desta forma de acompanhamento, e apercebo-me da diversidade de comentários que poderiam habitar diferentes momentos na aula. A sua adaptação a cada tipologia de exercício no desenho, as diferentes fases de reflexão a incentivar perante a folha branca de papel, a escolha dos meios a utilizar, e atitudes perante um mesmo desenho. À medida que

⁴ Este conceito é pensado à luz da concepção de Philippe Perrenoud, que reconhece nos afazeres do aluno um ofício, como se perante a sociedade o mesmo respondesse a uma função estatutária à semelhança do adulto. Consciente desta problemática que Perrenoud sublinha em torno da convenção do aluno, reconheço um exemplo na sala de aula onde uma reflexão de uma aluna despoleta uma discussão nesse sentido. A mesma referia que: “o que faço nesta escola assemelha-se a um trabalho na vida real” consciente desta sua obrigação social, convoca o professor como que numa reunião de trabalho, para comunicar o seu desconforto a propósito da sobrecarga de tarefas nessa semana. Reconhece, como se se tratasse de uma negociação com o seu subchefe, a incompatibilidade dessas tarefas e afazeres implicados pela gestão falaciosa das diferentes disciplinas entre si, faz por isso um apelo aos professores para revisarem essas condições. A discussão torna-se do interesse de todos, gerando mais conversas paralelas no seu entorno.

me inicio nesta forma de intervenção, visto que reconhecia não ser ainda capaz de comunicar a todos este tipo de observações, percebo que os alunos, na procura de uma validação das minhas sugestões, as colocavam à prova junto do professor cooperante⁵.

A par das apresentações das diferentes propostas didáticas, reconheci a forma como este se dirigia aos alunos na circunstância de comunicar a todos. As dinâmicas na sala de aula mudavam dependendo do tom de voz, ou da clareza dos assuntos que se discutiam em conjunto. Compreendo que algumas destas observações eram igualmente úteis, embora não conseguissem alcançar toda a turma, dada a variação constante da atenção dos alunos durante a aula. Nesta altura o professor cooperante aproveitava para mostrar algumas referências e incentivar a pesquisa das mesmas para o proveito do desenvolvimento dos trabalhos. Apercebi-me da relevância que as referências introduzidas tiveram para os alunos. Reconhecia não só pelas formas acentuadas de apropriação das mesmas, nos projetos individuais, mas também pelo interesse demonstrado pelos alunos numa tentativa de ampliar essas referências artísticas. Iam recorrendo à utilização do telemóvel na sala de aula para o efeito, no entanto o que demonstrava ser uma motivação determinada, logo se desvanecia, dado a uma prática aligeirada de pesquisa condicionada pelos motores de busca online massificados.

A companhia do professor cooperante foi também importante para a percepção de certos modos de conduta na escola, para com os alunos, para com os espaços e outros agentes que a constroem. Refleti acerca da dinâmica do professor com os seus colegas de trabalho, com a comunidade educativa no geral, compreendendo que esta experiência me permitiu ter consciência da posição relevante que ocupam as equipas parceiras de docentes neste espaço. Pelo que pude presenciar, acompanhando o Professor Vítor como secretário de uma direção de turma, como professor do grupo de *Desenho*, como parte da equipa de professores da disciplina de *Projeto e Tecnologias (Produção Artística)*, ou participando em algumas aulas de *Projeto e Tecnologias de Design de Produto* com a Prof. Micaela Reis; a cooperação entre pares educativos era bem sucedida, quando entre estes, existia um respeito mútuo, onde o altruísmo equilibrava formas egocêntricas de estar no contexto da relação entre indivíduos. As atividades

⁵ Este momento não deixou para mim de ser curioso, revelador até da convenção que constrói o professor como *mestre do saber*, ainda que neste campo do saber artístico considere que nada se estabilize ou possa ser determinado, mesmo no âmbito da metodologia técnica. Jacques Rancière em “o mestre ignorante” (2002) reflete sobre a palavra do professor como a do explicador, na relação com o processo de aprendizagem e de como esta torna-se uma prova dessa mestria do saber. Por sua vez, o autor reconhece como essa forma de olhar a palavra do professor, estratificando uma hierarquia do saber, é falaciosa e paradoxal. (Rancière, 2002: 17-19)

extracurriculares e de carácter especial dos diferentes departamentos, dependiam do trabalho em equipa para se concretizarem, embora a componente horária para tal cooperação, não estivesse a ser bem agenciada de modo a existirem mais momentos compatíveis para o efeito da reunião entre professores. Da maior parte destes, existia um interesse, mas não a disponibilidade desejada, e por vezes, também não uma total disposição para o efeito, dada a sobrecarga de tarefas de que os mesmos estavam encarregues.⁶

O Prof. Vítor implica-me, entre outras tarefas, na problematização das diferentes fases de avaliação dos alunos. Consciente dos múltiplos conteúdos que a disciplina implicava e envolvia, apercebi-me da complexidade das formas de produção de exercícios didáticos e ponderação de critérios para os mesmos. Via que esta tarefa aparentava ser verdadeiramente incompatível com a natural forma do pensamento artístico⁷, na qual eu própria incluía a prática do *Desenho*. De uma forma complementar, este explica-me como os processos de avaliação devem ter em conta quer um discernimento de carácter objetivo, para tentar corresponder ao modelo imposto da quantificação dos conhecimentos, quer a uma ponderação mais relativa que aproxima os valores e critérios à percepção humana⁸ dos mesmos. Para se concretizarem com efeitos conclusivos, estas práticas teriam que objetivar-se como exercícios específicos da mesma disciplina, construindo-a. O professor cooperante torna estes processos transparentes para os alunos, desde uma fase inicial até ao processo de avaliação final dos trabalhos. A autoavaliação de alguns trabalhos específicos é lhes também proposta a título de exercício com a mesma finalidade de os consciencializar desta tarefa. Esta postura perante a avaliação, reflete um equilíbrio que penso ser pertinente para o processo, compreendo como o próprio professor deve tornar consciente a sua circunstância face a este exercício quase desumano de análise e observação dos alunos.

⁶ De facto esta questão colaborativa relembra o que, entre outros autores que se debruçam sobre o tema, Carlinda Leite reflete em “A territorialização das políticas e práticas educativas” (2005: 28). A mesma autora entende que para a concretização de medidas educativas e curriculares recentes que vão ao encontro dos processos de territorialização, ou seja da atribuição de uma autonomia local às instituições, existe uma emergente necessidade de mudança da realidade da prática docente, no que toca à relação entre professores. Esta passa pela promoção da “cultura da colaboração”, já que, segundo esta, apoiada em Hargreaves, nesta realidade impera o “individualismo” (promovido, como reflete Hargreaves, pela “heresia individualista” e o “isolamento” profissional do docente). (Hargreaves em Leite, 2005: 28)

⁷ Problematizo a ambiguidade do conhecimento no âmbito artístico ao longo dos capítulos 1, 1.1, 1.3.

⁸ Compreendo que do mesmo modo parcial que olho, e seleciono estes fragmentos de reflexão em torno do estágio, o mesmo pode acontecer durante o processo de relação, avaliação ou representação do aluno.

A observação que inicia uma problematização intencional e aproximada

O programa curricular da disciplina de *Desenho A* é partilhado na íntegra com os cursos do científico-humanístico (ensino secundário regular), não sofrendo alterações no contexto específico desta escola. Reconheci, no entanto, significativas diferenças quanto aos recursos disponíveis pela escola em termos de espaços, equipamentos e materiais específicos para o processo e arquivo de projetos dos alunos, e objetos referentes para esta prática. Estes correspondem não só a uma necessidade permanente destes recursos, dada a presença curricular desta disciplina em todas as turmas, como representam uma tradição da produção e formação técnica artística que acompanha a escola desde a sua fundação⁹. O espaço da galeria no primeiro andar alberga exposições ao longo do ano no âmbito do *Desenho A*, bem como o espaço Post-it no rés do chão. Os trabalhos desta disciplina habitam estes espaços bem como espaços alternativos. Esta ocupação espacial era igualmente reveladora dessa força de produção, este ambiente tornava-se propício à partilha e ao estímulo dessas experiências do desenho fora e dentro das salas de aula. Estas exposições mostravam como os alunos se sentiam parte dessa atividade, como se esta fosse uma simulação do contexto artístico.

Devido a uma forte tradição da formação técnica nas diferentes tecnologias artísticas desde a sua fundação, e de a certa altura esta ter servido de apoio à preparação dos alunos para o acesso à Escola Superior das Belas Artes do Porto, esta escola foi reconhecida e valorizada socialmente, enquanto instituição de preparação no contexto da Arte. O seu status é por isso associado nessa relação ou vínculo com o passado a quem por lá passa, habita e se forma ainda hoje. Quando comecei a ponderar estes factos, questionava-me como é que esta convenção associada aos alunos, poderia estar a recair sobre eles como um peso que chega a ser para muitos um fardo imobilizador, especialmente no que toca à prática do desenho¹⁰. Os trabalhos que estes faziam para a disciplina, eram considerados decisivos, quer para a sua classificação, quer para a sua inclusão na comunidade artística simulada, já que era a partir destes que se faziam

⁹ Escola de Desenho Industrial do Bonfim, em 1884.

¹⁰ Para além de servir a face da comunidade educativa, dada a permanência nas exposições itinerantes pelos corredores da escola, o *Desenho* assiste a entrada dos alunos no ensino superior artístico como principal passaporte de acesso. Nesta escola destaca-se igualmente pela presença curricular em todos os cursos de especialização, lado a lado com o *Projeto e Tecnologias* (que deriva tendo em conta a área de especialização).

representar perante toda a escola, expondo as suas produções, assim como o processo¹¹ era considerado um meio para atingir essas finalidades que se sobrepunham a posturas marginais de descoberta e experiência na relação com as diferentes práticas.

Reconheço esta problemática nas palavras dos alunos, enquanto contacto com eles de perto. Revejo-me nos constrangimentos e inseguranças por estes a mim demonstrados, no sentido em que percebo que se consciencializam da prática do desenho como um treino a cada dia que passa. Este exercício passaria para um nível de competição avançado, como se se tratasse de uma evolução do controlo do gesto para a mobilização de todo o corpo. A consciência tornava-se visível sob diferentes formas, quando lamentavam em voz alta as suas inseguranças na sala de aula, ou expunham atitudes líder que influenciavam posturas que se permitiam estagnar. Por outro lado, esta consciência ressoava de forma mais subversiva quando alunos com posturas mais interessadas e trabalhadoras, apresentavam a vontade de entrar na competição pelo gozo de se envolverem no seu todo, tendo em conta as circunstâncias. Fui interpretando estas atitudes como um modo dos mesmos se sentirem carentes de um incentivo, de um estímulo, até mesmo de uma companhia, ou de um questionamento para permanecerem nesse jogo. Neste contexto, comecei a considerar a importância do papel professor, na emergência desta necessidade de uma mediação. Problematizo como os processos de relação entre o aluno e o professor eram relevantes neste contexto, questionando de uma forma ponderada as convenções e paradigmas criados ao longo da sua educação no contexto do pensamento e intervenção artística. Neste momento entendia que estava mais próxima dos alunos das duas turmas, a minha presença era desejada por estes. Construíram-se sinergias que iam além das conversas, contagiando formas de expressão corporal, gestos e olhares cúmplices. Sentava-me perto deles, ou à sua semelhança ocupava também um lugar da sala, por vezes fazendo os mesmos exercícios de observação que estes, partilhando as minhas ferramentas, as minhas referências¹² e vivências. Começava a questionar-me sobre o papel destas referências e partilhas para o processo pedagógico, enquanto as experimentava e reconhecia na prática de outros professores.

¹¹ “Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a acção, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a acção. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere.” (Eisner, 2008: p.11)

¹² É importante sublinhar que comecei aqui a considerar a importância das referências artísticas para a educação e formação em arte, implicando as minhas próprias referências, compreendendo os efeitos que surtiem desta forma de mediação.

Fig. 2. Visita à exposição de Philippe Parreno, *A Time Coloured Space*.
Serralves, Museu de Arte Contemporânea.
(Anexos: II)



Segunda fase

A planificar cubos para as sessões

Nesta fase impliquei-me de uma forma permanente na construção de um conjunto de sessões que colocassem em causa algumas das questões que tinha vindo a sublinhar e repensar no contexto desta experiência de estágio. Observando-as de uma forma mais atenta, compreendo: ¹³a reflexão em torno do uso da referência artística para fins pedagógicos, como modo de aproximação à área do conhecimento e prática artística; a problematização da “autoridade pedagógica” ¹⁴ do currículo artístico que sob valoriza conteúdos que vão de encontro à ideologia tradicional de formação académica (Pierre Bourdieu em Adams, 2010: 684); e o questionamento da ausência da transversalidade das disciplinas do currículo artístico entre si .

Analisei em pormenor as planificações de *Desenho A* que o grupo de docentes, responsável nesta escola, prepara e adapta a cada ano para a orientação dos conteúdos da disciplina e respetivos tempos letivos. Questionei-me sobre o modo de enquadrar ou subverter a minha intervenção para com as unidades de trabalho nesta já desenhadas. Reconheci as suas especificidades, a sua organização e complexidade de concepção com o professor co-operante. Numa fase inicial compreendi a circunstância da liberdade implícita no apontamento que descreve o modo de desenvolvimento das unidades de trabalho. Independentemente dos conteúdos que estivessem a ser requisitados em tal momento, entendi como o Prof. Vítor lidava com a planificação durante as suas aulas, construindo as suas próprias formas de abordar os diferentes conteúdos. Tirei partido de uma unidade de trabalho correspondente ao 11º ano que me permitiria desenvolver uma relação ainda mais cúmplice com a turma do 11ºD3 de Audiovisual. Nesta unidade de trabalho estava implicado o desenvolvimento dos conteúdos “Forma e plano. Cor”. Colocados deste modo, a relação entre *forma* e *plano* estão assim em destaque, estes conteúdos eram recorrentes noutras unidades de trabalho, numa posição igualmente estruturante. O terceiro conteúdo que se invoca, a Cor, aparece como que anexada, se olharmos esta forma de enunciação. Mas em relação a outras unidades de trabalho em que a mesma temática era trabalhada ao longo do ciclo de estudos, esta era a única vez que estava colocada

¹³ Estas problemáticas estavam a ser observadas no contexto da formação do *Desenho e Projeto e Tecnologias*.

¹⁴ Durante o capítulo 1.1 *Que referências para a problematização do eu?*. Esta questão é reconhecida no contexto da reflexão de Bourdieu em torno da arbitrariedade cultural no seio das práticas educativas.

no mesmo plano de destaque, tendo em conta quer a sua síntese quer a sua sintaxe. Noutras unidades de trabalho esta surgia sempre como mero apêndice. Vi nesta unidade a possibilidade de reconhecer a Cor, que antes se apresentava nessa condição subvalorizada. Esta servia a meu ver de exemplo para se repensarem outros conteúdos no seio da organização didática, concretizando com sentidos distintos os objetivos do programa de *Desenho A*, e para se reestruturar esta planificação com uma preocupação mais horizontal. A par desta problematização para as sessões, reconheço a possibilidade de integrar e planear uma sessão para a atividade que faria parte da semana aberta da escola no início de Janeiro, implicando aqui uma primeira fase para a reflexão acerca das referências artísticas, com a ajuda e envolvimento da turma do 12ºA1 de *Produção Artística*.

Debati-me acerca do modo como as planificações¹⁵ se constroem e se pensam, também na possibilidade de desenhar hipóteses alternativas ao modelo em grelha. Neste tipo de planificações, apercebi-me da pretensão em premeditar factores relevantes à concretização das atividades ou desenvolvimento das unidades de trabalho neste nível mais íntimo, que tem como objetivo facilitar o contacto com os alunos e partilha de informação didática entre professores, mas também, servir de guião para a sua concretização. Reconheci as falências que esta postura podia implicar, ao estabelecer previamente¹⁶ ações ou finalidades para as práticas pedagógicas. Faço uma analogia que relaciona a obra de Sol LeWitt “variations of a incomplete cube” (1974) para pensar o quanto estas planificações se ampliam, se se basearem em estruturas variáveis para a sua composição. Mesmo que se trate de um cubo completo, a variação da planificação deste elemento geométrico são 11 hipóteses, mas a disposição de cada face é a probabilidade de 6 em 11. Só assim estaríamos a garantir que a transversalidade dos componentes de uma planificação didática existisse, sugerindo contactos não antes implicados. Já que, conscientes destas variáveis, não conseguiríamos estabelecer uma norma fixa para a leitura deste enunciado, planificado como um cubo. Se esta planificação não se fechar existe sempre a possibilidade de se acrescentarem faces ao sólido para que assim o objeto tridimensional resultante ganhe outras

¹⁵ Apresento as planificações das sessões em anexo ao documento.

¹⁶ Em “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”, Eisner reflete sobre o que das práticas artísticas a prática educativa deve considerar na relação com ela própria, neste caso específico questiona a estabilidade dos propósitos e objetivos, o que por sua vez implica uma variação de meios restrita a esses mesmos fins. Apoiado sobre a alçada do conceito de “propósito flexível” explorado por John Dewey, o mesmo reconhece que: “O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objectivos predefinidos quando a oportunidade de melhores aparecem.” (Eisner, 2008: p.11)

formas mais complexas que não a de um cubo standardizado. Para além desta analogia, penso igualmente como poderia implicar diferentes níveis de profundidade numa mesma planificação. Onde pudessem existir momentos que não comprometem só uma síntese mas também, a sintaxe dos conteúdos, uma breve descrição dos mesmos, a sequência de trabalho proposta por mim, problemáticas a desenvolver, referências que se utilizaram para a concepção da atividade, etc. No momento seguinte fiz outra analogia para com a realidade do guião cinematográfico, nos quais implico a formalidade do planeamento adaptando-a a uma forma no contexto da produção artística. Dessa maneira a referência de que me aproprio, poderia fazer jus a uma interpretação mais livre do próprio enunciado, neste caso era possível o professor adoptar diferentes posições técnicas dentro do filme.

A explorar as brechas dos cubos

Nesta fase do estágio construí e coloquei em prática com a ajuda do Professor Vítor Marmelo e do Professor Tiago Assis, a proposta de atividade coletiva *o desenho e os seus referentes*¹⁷, dedicada ao 12º ano, para integrar a Semana Aberta: Viv'A Soares. Em simultâneo planifiquei e mobilizei um conjunto de dez sessões¹⁸ para o desenvolvimento da unidade de trabalho 6, para o 11º ano, onde pensei as propostas *paleta de cor* e *um projeto de cor*. Considerei formas possíveis de negociação das práticas para com a circunstância e contexto dos quais deveria partir, pensava como poderia equilibrar certas formas normalizadas de trabalhar em sala de aula, com os alunos, com o espaço. Incitei para as minhas sessões trabalhos em grupo e projetos que pensassem a transversalidade de áreas para a investigação individual. A minha intenção era a de que os alunos se relacionassem com o desenho de uma forma mais ampla, reconhecendo como essa prática pode abdicar desse nome para participar de uma forma de pensamento e relação com as matérias, livres de constrangimentos técnicos, que os alunos comesçassem a pensar sobre e com referências do seu campo de especialização e de outros igualmente estimulantes. Reconheço que durante estas propostas a minha postura refletiu uma preocupação pelas suas aprendizagens, de um modo em que ela se adaptava de contexto para contexto. Percebia quando e porquê intervir, deixando claros os objetivos ou tornando-os difusos quando necessário, refletindo a consciência da complexidade dos mesmos com os alunos. O questionamento e a experiência tornaram-se constantes e parte integrante desta atividade letiva do estágio.

Deste modo a prática da observação é trazida de fora para dentro da sala de aula paralelamente à construção de relações mais ativas entre mim e os alunos. Esta acontece no seguimento da sessão 0, que abre o caminho para a entrada da minha intervenção na escola até a sessão 10 que reflete e considera uma prática conjunta de processos partilhados ao longo de um mês com os alunos do 11ºD3 e o professor Vítor no interior da sala de aula.

¹⁷ Dedico-me à apresentação da atividade *o desenho e os seus referentes* no capítulo: 0.2.1 - *Atividade para a semana Viv'A Soares*.

¹⁸ Dedico-me à apresentação das sessões em aula com o 11ºD3, no capítulo: 0.2.2 - *Dez sessões a pensar a cor com o 11ºD3*.

Visitamos o “white cube” revestido de ambiências coloridas

“Quanto mais normalizada, estereotipada e sujeita a uma reprodução acelerada de objetos de consumo parece a nossa vida, mais a arte deve injetar-se nela a fim de lhe extrair essa pequena diferença que atua simultaneamente entre outros níveis de repetição e até mesmo a fim de ressoar os dois extremos (...)” (Deleuze, 1969: p.293: em Foster, 2001: p.70) - trad. Versão espanhola.

A par do desenvolvimento das sessões que iniciavam *um projeto de cor* com os alunos do 11º D3, estava prevista no plano anual de atividades da disciplina de *Desenho* A uma visita ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves. No dia 14 de Fevereiro, deslocamo-nos ao local, da parte da manhã e cada uma das duas turmas ao encargo do prof. Vítor realizaram a visita em separado. A exposição em curso era a de Philippe Parreno: “A time coloured space”, ocupava todos os espaços das instalações dedicadas ao museu e auditório. Cada guia apresenta-nos a exposição de forma distinta, facto que já por si revelava o carácter alegórico da obra em questão. Expunham-nos o enquadramento da prática daquele artista, as reflexões do próprio autor em relação às suas obras, e à disposição das mesmas, e o que em potência os mesmos se permitiam reconhecer. Estas observações eram igualmente estimulantes embora se entendessem adaptações para tentar equilibrar o nível de discurso¹⁹ em torno da obra para este público específico.

Tratava-se por isso de um conjunto de obras escolhidas e produzidas especificamente para ocupar o espaço de forma ritmada, onde objetos se repetiam²⁰ com uma organização e características diferentes, criando uma composição quase musical, com elementos escultóricos, visuais, sonoros, de carácter pictórico ou mecânico. A cor era uma componente presente nesta exposição, especialmente através dos objetos “Speech Bubbles” (1997-2017) (insufláveis que cobriam os tetos). Dessa forma os mesmos criavam ambientes distintos na relação com a própria

¹⁹ No momento perguntava-me se este discurso estaria a fazer sentido para os alunos, questionava-me por isso acerca da acessibilidade do mesmo e da dificuldade deste processo de mediação, que parte de uma representação subjetiva em torno do discurso do autor, promovendo formas de olhar a exposição e de captar atenção do público.

²⁰ Philippe Parreno vem com esta exposição celebrar uma forma de considerar a relação intrínseca entre a concepção de diferença e repetição, explorada por Gilles Deleuze (1968), associada a uma prática de composição musical barroca caracterizada pelos jogos de recorrência e fuga, tendo sido por isso nesta investigação, um estímulo para pensar um mesmo carácter associado às práticas pedagógicas do ensino artístico.

composição que o artista dispunha neste espaço com o conjunto de outras obras igualmente expostas, e com as características específicas deste interior arquitectónico.

Para o 12º A1 esta oportunidade estava a servir propósitos distintos dentro do mesmo grupo, o que para uns estava a ser uma experiência de aproximação²¹ ao carácter contemporâneo dos discursos da prática artística, para outros servia o pretexto de um passeio fora da escola. Aproveitavam para se relacionar entre pares criando memórias e registando-as fotograficamente ao longo de todo o percurso pelo museu. O desvio de atenção propaga-se de forma mais evidente tendo em conta o atraso que sucede o início da visita. Já o 11ºD3 desfrutou deste momento para pensar os seus projetos de cor, ainda numa fase inicial com a ajuda do Prof. Vítor que os acompanhou na visita, concretizando uma ponte entre a sua prática na escola e o que estavam no momento a ver. O seu interesse revela-se de uma forma mais coerente do que na turma do 12ºA1, já que esta equilibra o objetivo da visita, celebrando as curiosidades e a oportunidade de desfrutarem deste momento fora da escola, com o mesmo propósito de aprendizagem. Todos os modos de experiência propostos pelo guia e outros inesperados eram aproveitados pelos alunos. Ao compreenderem algumas intenções do artista aproximavam-se das sensibilidades e problemáticas propostas num clima de interesse pela produção artística contemporânea, até agora pouco explorado²². Esta exposição parecia ter vindo a propósito da minha experiência em estágio, já que me permitiu entender e problematizar a possibilidade destes discursos habitarem a formação dos alunos de uma forma ativa e desestabilizadora das normas estabelecidas pela escola.

²¹ Reflito sobre as questões da aproximação e distanciamento do contexto de formação artística às práticas artísticas contemporâneas no capítulo 1.1 *Que referências para a problematização do eu?:* relacionando-se intimamente com a problemática levantada na nota que se segue.

²² Outra questão importante é a reflexão em torno das práticas pedagógicas da História da Cultura e das Artes, já que a mesma se mantém de um modo clássico lecionada através de uma organização cronológica dos factos, os movimentos mais distantes na linha temporal da história são os primeiros a serem lecionados no início da formação dos estudantes. Desse modo nem os alunos do 12º ano, naquele momento tinham alcançado o estudo das vanguardas artísticas do início do séc. XX. Sendo que se vêm necessárias outras formas de referência mais próximas às práticas contemporâneas, os professores de disciplinas como desenho e *projeto e tecnologias*, devem implicar-se para que se reconheçam nessa função de desestabilizar o estudo da história da forma diacrónica. Incentivando a pesquisa autónoma transversal e direcionada dos conhecimentos, para um equilíbrio sincrónico de tais práticas referentes.

Terceira Fase

O que vem a seguir à vírgula e ao ponto final

No contexto desta terceira fase de atividade em estágio envolvo-me com os alunos do 11ºD3 nas tarefas que se seguem, o trabalho da perspetiva no contexto da sala de estiradores e o trabalho da figura humana no contexto das aulas de cavaletes. A dinâmica da sala de aula modifica-se, recordo-me desta transição, como um novo choque²³ metodológico para os alunos. Já nas propostas seguintes: de Ilustração para uma competição que celebra a obra de Raul Brandão promovida pela Câmara Municipal do Porto, ou do Booklet para áudio-CD, retomam-se e desenvolvem-se formas de contacto entre os seus interesses individuais e a prática do desenho.

Reconheço que estes se apropriam de algumas das aprendizagens que lhes fui partilhando ao longo das minhas sessões para o desenvolvimento destes projetos. Entre as quais: a exploração das diferentes fases de processo metodológico do desenho em parceria com interesses e modos do seu projeto pessoal; o uso de referências artísticas que os ajudaram a compreender abordagens diversificadas no uso das matérias, e das composições; a compreensão do impacto da compilação de etapas de exploração, experimentação, conceptualização, com ordens por estes subjetivadas, que promovem a alternância e mutação de objetivos premeditados na relação com os trabalhos finais, de modo a significá-los de uma forma singular desde o processo até à exposição.

Nesta altura apercebo-me do impacto do exame de *Desenho* para os alunos do 12ºA1. Este ocupava um lugar significativo no contexto da preparação do 12º ano em tempo letivo da disciplina, mais do que a elucidação para critérios, conteúdos, modelos, vocabulário e materiais que desenham a tipologia do exame nacional²⁴ é também feita uma prova intermédia a todos os alunos da escola. Para esta turma em particular, dada a vertente de especialização em *Produção Artística* de que estão a ter experiência, significava a possibilidade de entrarem como primeira opção no ensino superior, já que a probabilidade era mais elevada se utilizassem a nota do ex-

ame de *Desenho A*.

Na circunstância das PA's (provas de aptidão artística), revi algumas problemáticas, que observei ao longo do ano na disciplina de *Projeto e Tecnologias*, serem equilibradas. Nesta fase acompanhava de perto a turma do 12ºC1 de *Design de Produto*, e considerava que a reflexão em torno do Projeto da qual teria sentido falta na relação com as Tecnologias ao longo do ano, estava a ser naquele momento mais suportada, bem como o uso da referência à prática e pensamento artístico, ou a fundamentação conceptual específica dos mesmos projetos. Olhei para o apoio dos diferentes professores presentes em cada aula de *Projeto e Tecnologias*, como incondicional, para que estes alunos se relacionassem com as diferentes etapas implicadas nos projetos, de uma forma íntima e singular dada a diversidade de perspetivas implicadas entre professores e alunos da mesma turma. O trabalho cooperativo dos docentes que habitavam o espaço das disciplinas de *Projeto e Tecnologias* é sem dúvida o maior marco que levo desta escola.

²³ Considero que este momento de transição me serve, como uma chamada de atenção para a pertinência da diversidade de abordagens necessária para a preparação destes alunos em contexto de formação, não só para conhecerem diferentes metodologias de trabalho como também diversificadas perspetivas no entorno da área artística, influenciando a produção de significações singulares do contexto.

²⁴ Este momento de reflexão em torno dos exames nacionais é colocado de modo diferente em relação a escolas de ensino regular, dado o contexto específico da sua formação, e de fazerem parte do currículo provas alternativas de aptidão, estes alunos têm por isso a oportunidade de escolha em relação aos exames que entendem tirar partido, apenas a prova de português é obrigatória e mais uma disciplina à escolha.

Fig. 3. Imagem de promenor da atividade para a semana Viv'A Soares.
Escola Artística Soares dos Reis.
(Anexos: III)



0.2.1 Atividade para a semana Viv'A Soares

“Reflieto acerca de exercícios propostos para o enquadramento do plano curricular da disciplina de Desenho, como o uso e apropriação de referências históricas (obras de carácter artístico), quer de referências visuais como de qualquer outro âmbito sensível” (Resumo de apresentação da proposta: 12/2016)

Concebo a proposta de trabalho: *O desenho e os seus referentes*, no âmbito da programação da semana aberta intitulada: Viv'A Soares. Parte de uma sugestão do professor cooperante, para a possibilidade de inaugurar o contacto com a comunidade educativa no decorrer do estágio. Com esta primeira sessão pretendia desenhar esse espaço de partilha para me apresentar, e entender as possibilidades práticas da minha atuação docente futura. Escolhi o espaço do átrio para o desenvolvimento desta atividade, para que este servisse não só propósitos funcionais, mas também construísse no seu sentido figurado o hall de entrada da escola, já que este o era na realidade. Este primeiro confronto deu-se, já dentro, mas ainda fora do espaço normalizado de atuação do professor, salvaguardando esse ato de mediação, entre a condição da artista convidada, da estagiária e docente. Reconheci este momento de tensão para me tornar presente naquele espaço, expondo essa mesma condição. Considero esta a sessão 0, ironicamente não é do 0 que surge algo mas é dele que se promove uma possibilidade de atuação, como uma primeira experiência que coloca tudo em causa, que é nada e pode ser tudo.

A concepção desta proposta compreende diferentes fases de estruturação e planeamento: uma primeira, mais sintética e informativa, que coincide com o momento de levantamento das diferentes propostas a serem consideradas pela Escola Artística Soares dos Reis, para a semana aberta; e uma segunda, que compreendia em si intenções e objetivos subjacentes à atividade. Esta encontra-se em anexo neste documento, incentivou a minha experiência para com esta forma de concepção com base no processo da planificação, serviu igualmente o propósito informativo desta para a comunidade escolar – professores e alunos interessados em envolver-se, e participar. Propus com esta sessão, a criação de uma composição coletiva que teria como objetivo fundamental ativar uma consciência crítica e estética de apropriação e relação entre os diferentes objetos que coexistissem num mesmo espaço. Pretendia refletir

sobre a importância do trabalho em grupo, fazendo com que estes alunos se sentissem como indivíduos, responsáveis pelos gestos de um outro, responsáveis entre si, responsáveis para com os referentes dos quais tomavam partido. Fragmentei e caracterizei os elementos necessários para o desenvolvimento da proposta num documento partilhado com os docentes envolvidos na organização do evento. Nesta fase inicial de planeamento, que exigia o questionamento direcionado para todas as etapas da atividade, deparei-me com um processo de pura negociação²⁵ entre objetivos e intenções. Elaborei a minha atividade segundo uma planificação prévia sucinta:

Título – *O desenho e os seus referentes*;

Local – o átrio interior da entrada da escola;

Data – 9 de Janeiro (90 min – 12h00);

Proponente – a estagiária Bárbara Carmo com a orientação do professor Vítor Marmelo;

Descrição – “Jogo de composição multimeios. Reflete e questiona o propósito e interesse da utilização de referências na prática do *Desenho*”;

Materiais e Recursos a disponibilizar – objetos que integram o arquivo do gabinete de desenho (referências visuais utilizadas na prática do desenho de observação, entre outros), equipamento digital se necessário;

Turmas Envolvidas – 12ºA1; e as Turmas Convidadas – 12º A2, 12º C1, 12º D2.²⁶

A segunda etapa de organização desta atividade, implicou o desenho da planificação²⁷, pressupondo da minha parte uma disponibilidade para tornar claros objetivos transversais a esta atividade, e divergências práticas para que esta se desenvolvesse e expandisse. Compreendia e explorava diferentes fases desse ato de planeamento²⁸ e utilizo uma analogia referente a uma prática do audiovisual, para a organização do documento, que comporta as múltiplas dimensões

²⁵ A fase de planificação significou uma tensão importante para a concepção da atividade, já que me levou a premeditá-la de acordo com o objetivo de partilha e apresentação da mesma. O que para mim poderiam ser questões mais dependentes de reflexões *in situ* da atividade, para os docentes envolvidos deveria estar meticulosamente pensado e previsto de modo a ser viável naquele contexto.

²⁶ (excerto da planificação *o desenho e os seus referentes* proposta ao grupo responsável pelas atividades da semana aberta).

²⁷ A planificação da atividade *o desenho e os seus referentes* encontra-se em anexo ao documento.

²⁸ No capítulo 0.2 *Enquadramento da atividade de estágio*, momento: A planificar cubos para as sessões, problematizo o ato de planeamento das sessões em causa também sob a metáfora da planificação do cubo. Explico igualmente as intensões desta planificação a pensar o guião com referências à prática cinematográfica e fotográfica.

e leituras da atividade:

Divulgação – dá a conhecer os elementos principais que se comunicam como folha de rosto;

Profundidade de campo – a mobilização de conceitos inerentes através de um exercício fotográfico, de enquadramento, percebendo-se uma decomposição de planos que alternam a sua focagem ao longo da atividade: pensar o desenho como ponto de partida, como ferramenta de relação entre a percepção e a realidade envolvente; as referências que se questionam e disputam “uma confirmação consciente da sua importância”²⁹; a multidisciplinariedade, problematizando a coexistência de linhas de pensamento paralelas que constroem uma tipologia de conhecimento transversal;

Guião de sequência – que prevê uma possível organização de tarefas no decorrer da atividade: tempo de sensibilização, exemplificação dos recursos, questionamento das hipóteses e manipulação dos objetos selecionados para integrar a composição;

Plano da referência – que percebe o enquadramento desta atividade num contexto cultural mais alargado, transparecendo as suas referências de sustentação crítica e teórica: Aby Warburg (*Atlas-Mnemosyne* 1927-1929), Marcel Broodthaers (*Musée d’Art Moderne* 1968 - 1972) ; Gerard Richter (*Atlas* 1962-2013);

Plano de aprofundamento – que identifica os objetivos específicos da atividade tendo em conta a realidade dos alunos envolvidos: “pensar na (atividade ou prática de) apropriação de imagens e objetos, que nos servem de referência para projetos individuais dentro das diferentes áreas de desenvolvimento artístico na Escola Secundária Soares dos Reis”³⁰;

Plano de conclusões – que inscreve objetivos mais ampliados e transdisciplinares: “mobilizar conhecimentos de áreas disciplinares específicas que se relacionam intimamente com o *Desenho: o Projeto, a História da Cultura e das Artes, a Estética (Filosofia)*, as práticas oficiais e técnicas do âmbito artístico”³¹;

Plano de síntese – que promove um questionamento do exercício da planificação por grelha. Resumindo, num só plano, todos os elementos relevantes para a descrição da atividade,

²⁹ (excerto da planificação *o desenho e os seus referentes*, em anexo).

³⁰ (excerto da planificação *o desenho e os seus referentes*, em anexo).

³¹ (excerto da planificação *o desenho e os seus referentes*, em anexo).

que inscreve como objetivo principal: o jogo de relação entre objetos de referência artística; e como finalidade: o trabalho do desenho na sua amplitude temporal, material e conceptual. Foi para tal pensado o formato visual que propõe um jogo de relações complexas e múltiplas de composição.

Créditos.

A planificação construída assiste a divulgação da atividade, na sua fase de sensibilização e comunicação, foi realizada uma sessão de esclarecimentos a cada turma, segundo diferentes circunstâncias e modelos de partilha. Foi enfatizado o contexto da proposta, sendo sugeridos materiais e objetos possíveis de integrarem a composição: “imagens ou objetos que tenham sido importantes para desenvolverem alguma ideia ou projeto, nas modalidades que entram aqui em contacto, *Desenho, Projeto, História*, entre outras.”³². Foi por isso importante tentar envolver na proposta uma realidade mais próxima e significativa para os estudantes. Comecei a perceber da parte de alguns interesse para participarem na atividade, outros encontravam-se apenas curiosos para entender o que se ia passar naquele dia, àquela hora, outros ainda, a quem, tudo o que dizia parecia estranho e desconfortante. O envolvimento do 12º A1, turma com quem se construiu um maior diálogo e contacto dada a sua proximidade, foi notório. Refletiu-se na sua reação, uma divergente atitude quando comparada às diferentes turmas envolvidas. Procurei entender alternativas de trabalho com os alunos, dado o carácter aberto e ambíguo da atividade. Percebi que o planeamento poderia estar a criar ilusões e sentidos ocultos que nem eu conseguia decifrar, ponderava como a minha abordagem conseguiria ser mais objetiva no decorrer da atividade. Nesta procura escrevo sobre a possibilidade de inscrever mais regras para o jogo, a par das que já existiam, mas “a previsão e o planeamento não faziam sentido sem um numero concreto de participantes, sem um numero concreto de objetos no espaço (...)” (excerto do diário de estágio). Este planeamento subentendia um controlo que não era possível, nem desejável. A profundidade das finalidades desta proposta revelam-se já naquele momento algo pretensiosas, negociam-se então como estímulo utópico que se movimenta e adapta às suas circunstâncias e limitações. O jogo estava dependente de uma compreensão e de uma entrega da parte de todos (professores e alunos). A atividade passa a sugerir relacionamentos divergentes, inscritos nos seus objetivos, e por isso cada um se envolveria autonomamente dispondo a sua vontade àquela condição.

³² (excerto da planificação *o desenho e os seus referentes* adaptada aos estudantes).

As turmas foram recebidas no átrio pelas 12 horas para se dar início à atividade. Este espaço como já anteriormente referido, assemelha-se a um hall de entrada de uma casa, um espaço interior com acesso a todos os pontos da escola. É envidraçado na totalidade, com um grande pé direito, com visibilidade para os andares superiores que o sobrepõe como varandins suspensos, um espaço onde circulam os corpos e os objetos. Serve como único ponto de entrada e como principal ponto de saída, onde todos inevitavelmente se cruzam, contactam, se vêem, onde também inconscientemente estão. Eram lembradas aos estudantes, as intenções da atividade, e algumas regras para o funcionamento da mesma, como por exemplo: a formação de grupos - para o pensamento das pequenas composições que iriam dar corpo à composição coletiva, e a possibilidade destes intervirem em concordância com composições já existentes no espaço, dialogando com os diferentes colegas. Em conjunto teriam de atuar de forma crítica e estética, não só com os objetos, mas também com o seu corpo pelo espaço, refletindo a relação performativa que mantinham com o mesmo, e o modo como se expunham perante a comunidade educativa. Foram alertados também, para a permanência efémera da instalação que resultaria desta atividade, já que o espaço do átrio só estaria disponível por três dias. Esse tempo ainda que reduzido, dada a fluência de atividades no mesmo espaço, permitiria a possibilidade desta instalação ser novamente repensada pelos alunos envolvidos, fazendo-se acompanhar dos professores da disciplina de *Desenho* para o efeito. Este processo de comunicação revelou-se exigente: uma experiência nova e desafiante, olhando as dimensões avantajadas do espaço e o número de alunos que iam participando. Optei por uma abordagem próxima e individualizada a acompanhar e incitar a participação. No total estavam presentes aproximadamente sessenta pessoas incluindo os professores e alguns curiosos que por lá passavam. Este desafio revela-se num estímulo para a observação e percepção de todas as micro-atividades simultâneas. A partilha de reflexões entre pares, aconteceu como que por contágio efetivando o propósito de comunicação previsto no pensamento do trabalho colaborativo dos grupos. Estrategicamente, os alunos de uma das turmas, atuaram como cúmplices à paisana, desbloqueando constrangimentos, bem como algum tipo de autocensura inicial, próprio de qualquer jogo ou atividade na qual se implica ser exposto. Por outro lado ativou também a implicação dos pares de forma interessada para o exercício proposto.

Existiam materiais, por mim disponibilizados, que serviriam de apoio à montagem e disposição dos objetos no espaço. Também algumas imagens de obras estrategicamente selecionadas, que se encontravam em potência de dialogar com os objetos de arquivo da escola, que se previam que integrassem a composição. A isto somou-se também uma contribuição material proposta pelos alunos: antigos trabalhos, desenhos, imagens, objetos pessoais. Acompanhada pelo professor cooperante uma das professoras envolvidas deslocou-se com alguns estudantes, ao gabinete de desenho, para que integrassem a composição colectiva objetos bem conhecidos por todos, impossíveis de desvincular da prática regular do desenho, que se faziam habitar com os demais referentes até então envolvidos. A ocupação fez-se progressivamente no tempo e no espaço, através de objetos e imagens. Ressoavam conversas e preocupações relativamente às intervenções, e construía-se um clima heterogéneo de relacionamento e reflexão para com a proposta. Os intervenientes assistiam ativamente ao que se passava, na procura de sentidos ou propósitos para os seus gestos em potência de participação. Estudantes comprometidos, envolviam-se de múltiplas maneiras, interagindo de forma dedicada e perspicaz, e desafiando atitudes reprimidas pela boa conduta, sendo capazes de persuadir as entidades responsáveis a redescobrir o espólio da escola naqueles modos. Reproduções em gesso de cânones anatómicos, e um modelo de esqueleto, foram trazidos a participar, transportando com eles outro tipo de responsabilidades; um pretexto para se mobilizarem reflexões cautelosas acerca da movimentação dos seus corpos pelo espaço. Estas surgem como chamadas de atenção dos professores envolvidos, refletindo-se acerca da preservação desse património escolar. Vi-me na responsabilidade de intermediar a relação dos estudantes com os objetos, um exercício complexo para gerir as suas intervenções, já que como num paradoxo, desejava que os mesmos se sentissem à vontade com o exercício. De certa forma, a discussão que se impôs à volta daqueles objetos, tornou a disposição de todos mais regrada e cuidadosa, sentindo-se uma espécie de retorno ao questionamento dos limites da liberdade da sua atuação.

As reflexões críticas aconteciam à medida que se circulava pelo espaço. Reconheciam-se preocupações de enquadramento dos objetos enquanto massa de vulto redondo, como se em unísono todas as perspectivas fizessem sentido e as intenções coexistissem. As ações foram registadas e documentadas por alunos mobilizados pela organização da semana aberta ou por membros da comunidade escolar que por lá passavam ocasionalmente.

Desenhava-se no espaço e com o espaço.

Quando o tempo da atividade começou a escassear, suspendeu-se a obra, e iniciou-se uma conversa de consolidação das reflexões e partilha de observações individuais. Sublinharam-se os objetivos da composição coletiva, entre os quais interessavam registar: as possibilidades do desenhar a partir das narrativas provocadas pelo nosso próprio corpo, a importância de se pensarem as referências, olhando o potencial dos referentes históricos universais da prática do desenho em diálogo com os referentes do quotidiano, pessoais, íntimos dos alunos, não só num nível estético mas também numa dimensão crítica e conceptual. Já fora do tempo da atividade alguns alunos prolongaram a sua intervenção, explorando diferentes níveis de visualidade para a composição, suspendendo alguns trabalhos desde a galeria do primeiro andar, como se se tratasse de uma exposição num plano flutuante. Esta ação fez com que a atividade se prolongasse e contagiase as apresentações simultâneas de outros alunos que habitavam os corredores; enquadrava e refletia a integração daquela instalação como parte de um trabalho que lhes pertencia. No prolongamento da semana, a instalação ganhou um carácter móvel (alguns elementos, foram remodelados e redistribuídos com outros sentidos), esta torna-se ela mesma um referente no seu todo: já que alude para as analogias entre objetos, como referências artísticas e do quotidiano, como referências práticas das didáticas da disciplina de desenho, como composição referente àquela intervenção no espaço.

Os meios educativos propostos nesta atividade tornaram-se parte de uma experiência, que implicou a negociação e a adaptação como processo de aprendizagem para todos os que se sentissem tocados por esta. Foram propostos espaços de partilha comuns, que implicavam o dialogo e a colaboração entre os intervenientes, já que o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes de diferentes turmas foi um dos objetivos concretizados com esta proposta. Problematicizaram-se também os processos de comunicação na sua complexidade. Tendo em conta as circunstâncias, entende-se a pertinência do diálogo transparente e determinado que permita lidar com estas dificuldades e torna-las presentes, para que todos se sintam responsáveis pela construção da proposta, sobretudo quando se tentam reconhecer e abordar conceitos mais ambíguos e transversais. Reconheço que para que esta atividade resultasse como um modelo pedagógico mais fundamentado, este diálogo deveria ser colocado ao mesmo nível da concepção da proposta. A experiência de outros professores deveria ter sido mais considerada e implicada para a ressonância dos assuntos e conteúdos aqui explorados.

As tensões exercidas entre mediadores educativos no decorrer da atividade, foram também importante para refletir o que, com a disrupção do espaço comum de atividade de sala de aula, se revela da gerência hierárquica das normas e regras escolares. O papel regulador que os mesmos agentes devem manter face aos alunos, funcionários e equipamentos escolares é assim exposto e reconhecido por todos, tendo sido visível como estas obrigações do comportamento docente se sobrepueram, à possibilidade dos mesmos intervirem e fazerem parte daquele mesmo jogo. Nesse sentido reconheço que a minha comunicação poderia ter sido clara quanto à pertinência de todos se envolverem na proposta. A atividade revelou-se uma antecâmara do estágio, possibilitando a consciência destas interações educativas, e das circunstâncias em que as mesmas se podem desenvolver.

Fig. 6. Imagem da sessão 4:
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.
(Anexos: IV)



0.2.2 - Dez sessões a pensar a cor com o 11ºD3.

Para as dez sessões que considerei desenvolver para a turma do 11ºD3, experimentei explorar o desenho como promotor de um processo contingente de relações. Diria que simultaneamente, podemos compreender o ato de desenhar como compressor e descompressor da percepção sensível, motivando quem desenha a explorar a sua circunstância, descomprometendo-se com as suas regras e ao mesmo tempo entendendo essa experiência numa constante procura pela sua significação. Este processo surge então como uma atitude sensível que intensifica a tensão amplificadora e significativa da sua percepção com a realidade envolvente.³³ A sequência de propostas didáticas que proponho, dá início à reflexão necessária para o desenvolvimento das sessões letivas na disciplina de *Desenho A*, no âmbito deste estágio. Para tal, optei por considerar as sugestões didáticas propostas pelas planificações dos 11º e 12º anos do grupo da disciplina de *Desenho A*, para entender que conteúdos estavam pensados para integrarem a componente letiva destes alunos ao longo do ano.

Depois de ponderadas algumas possibilidades, considero a Unidade de Trabalho 6 (prevista para o 2ºPeríodo), como uma composição de objetivos pertinentes a desenvolver com a turma do 11ºD3 de Audiovisual, que vinha a acompanhar com mais atenção desde o início do estágio. A sugestão implícita para esta unidade olhava os seguintes objetivos: Aprofundamento dos processos de Síntese. (Transformação gráfica, infográfica e invenção); Sensibilização da Sintaxe no que toca aos domínios da linguagem plástica (Forma: plano e superfície.); Aprofundamento da Sintaxe no que toca ao domínio da Cor (Natureza química e misturas de cor). E tinha em conta a seguinte abordagem: “Elaborar propostas de modo a combinar exercícios que valorizem a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual. Traçados organizadores. Estruturas implícitas e explícitas. Estudos de composição.” (excerto da planificação - *Desenho A* - 11ºano 2016/2017 – Escola Artística Soares dos Reis)

As linhas de orientação desta unidade de trabalho, protagonizavam várias hipóteses de desenvolvimento, sentidos que poderiam ser subvertidos a uma prática didática estimulante

³³ Procuro ampliar esta percepção já que do que pude presenciar ao longo do estágio, a exploração visual com base na análise, observação e a prática manual do desenho é predominante, face a outras formas ou sentidos para o uso do mesmo nesta concepção disciplinar. Esta afirmação não pressupõe que estes outros sentidos não estejam propostos pelo programa, mas reflete sobre a falta de profundidade e questionamento com que se abordam e sugerem os conteúdos de âmbito mais estético, conceptual ou multidisciplinar no mesmo, quando este tipo de exercícios não se iguala em tempo e espaço letivo aos outros, com uma disposição didática igualmente relevante.

para todos. A partir das sessões que pensava desenvolver, propus introduzir uma mudança de direção dos objetivos aqui sugeridos, uma tensão sugestiva e crítica, circunscrita à prática deste estágio. Impliquei-me dessa forma a perceber as intenções que orientam este mesmo documento, sendo para isso necessária uma extensão da minha análise às planificações que se propunham para todos os anos letivos deste ciclo de estudos, na mesma disciplina. Não entendendo que seria vantajoso prosseguir quaisquer modelos aqui implícitos, compreendi como poderia tornar a minha atitude mais congruente perante esta relação curricular, olhando de um modo mais identitário para as propostas de trabalho sugeridas pela planificação da escola. Pretendi olhar para esta unidade de forma menos autoritária em relação às matérias que esta mobiliza, reconheci que para além da minha atitude singular perante a proposta, deveria igualmente considerar como o papel do estudante, pensar como incluí-lo na construção desta, como sujeito capaz de reivindicar a sua autonomia perante esta triagem, ganhando consciência do seu tempo e da sua própria identidade³⁴.

A partir desta unidade de trabalho, decidi dar um ênfase à Cor, como assunto e pretexto para incentivar os alunos a iniciar processos e metodologias próprias de uma investigação artística, integrando a experiência do *Desenho* como processo contingente de analogias. Aproveitei estas sessões para explorar, juntamente com os alunos, processos de síntese e sintaxe cromática, das quais senti alguma carência ao longo do primeiro período. As competências a desenvolver colocam-se lado a lado com o conteúdo que se propõe explorar, existiu por isso uma atitude descentralizadora do fim em relação aos meios, dos resultados em função do processo. A cor permitiria incomensuráveis sentidos de significação. Longe por isso de considerá-la uma premissa definida, reconheço as potencialidades de dispor desta concepção ambígua para os consciencializar da complexidade das formas de conhecimento deste assunto. Não se tratava de uma pretensão em me apresentar por isso como especialista no assunto, mas sim de dar a conhecer um singular interesse pelo mesmo, contagiante para todos os que de igual modo se disponibilizem a investigar este assunto, a experimentar as suas ferramentas e concepções, entrar no jogo dos múltiplos sentidos. Esta divergência conceptual permitiria um contacto com diferentes campos epistemológicos: discursos científicos, estéticos, ou socioculturais que poderiam revelar essa diversidade, reconheci assim o interesse em relacionar a prática do *Desenho* com

³⁴ Esta reflexão surgiu na consequência de uma consciência ativada pela sessão 0, onde o objetivo de incluir o estudantes na significação da atividade se deixou sobrepor pela forma determinada como premeditei alguma da sua atuação pelo espaço e com os objetos.

uma atitude estruturalmente transdisciplinar. Dada a posição acessória do objeto de estudo: Cor, nas anteriores e subsequentes unidades de trabalho em que o mesmo surge ao longo do ciclo em análise³⁵, destaco a pertinência da minha abordagem mutável, que jogou com a arbitrariedade de modo a confundi-la consequentemente. Questionei o carácter relativo dos assuntos que são tornados conteúdo, como se este assunto permitisse equilibrar a hierarquia arbitrária estabelecida com conteúdos curriculares da disciplina e um modelo horizontal dos mesmos.

Para desenhar as propostas de trabalho para esta unidade, procurei reconhecer dentro do possível o perfil da turma implicada (11º D3), construindo uma estrutura que suportasse, num panorama generalizado, algumas das apreciações resultantes do contacto com eles, em estágio. Por força de uma abordagem à cor subvertida a outros fins, o entendimento da sua síntese tendia maioritariamente para uma categorização básica do tema, que se fundamentava em conhecimentos vagos do que era a sua dimensão científica ou a sua dimensão teórica. Embora os enunciados da planificação disciplinar inscrevessem um sentido de autonomia no que toca à exploração das diferentes materiais e técnicas, esta aparentava ser pouco desenvolvida em aula pelos alunos. Em termos didáticos a cor era por isso acoplada a exercícios gráficos que dificilmente desvinculavam o seu pensamento de construções representativas, ou ilustrativas da percepção visual da realidade, e quando o faziam relacionavam-na a uma liberdade de expressão descontextualizada dos referentes que fundamentam e integram essa prática no contexto artístico. Assim essa suposta “liberdade” para a sintaxe cromática, consciencializa o aluno das suas próprias condições técnicas, visuais, artísticas, conceptuais, o interesse e a experiência do aluno tornam-se mais dependentes da mediação e apoio do professor. A possibilidade de emancipação do aluno estava dependente de uma obrigação precedente desta atitude educativa que não implicava o aluno segundo interesses autónomos. Considerei importante pensar estas condicionantes implícitas nas metodologias que se apoiam em premissas de liberdade utópica, para planificar as minhas próprias sessões em torno da Cor.

³⁵ Problemática apresentada no capítulo: 0.2 *Enquadramento da atividade de estágio*, momento: *A planificar cubos para as sessões*.

Experimento novamente nesta proposta, diferentes focos para a preparação da unidade de trabalho. Uma atenção para a planificação das sessões que se mobilizou por etapas, construindo-se entre a síntese da unidade dentro do período de aulas respectivo a um mês, e as previsões mais detalhadas de objetivos, intenções, descrição didática, sequência de tarefas, gestão de tempos e elementos de avaliação aula por aula. Estas diferentes abordagens ao planeamento e desenho da planificação³⁶, promovem uma dispersão organizada que sequencialmente descreve a complexidade das propostas e as potencialidades que a mesma não deixa que se estratifiquem durante a aferição falível de uma planificação formalizada nestes modos. Reconhecia então que não era por isso a planificação que ditava o preconceito da estabilização dos objetivos, mas a minha perspetiva sobre esta numa fase inicial. No momento em que concebi as propostas para a Unidade de Trabalho 6, olhava já a planificação como um instrumento necessário ao uso, numa fase de planeamento que não anula outras fases de reflexão em torno das atividades didáticas.

Conforme a planificação em anexo destas sessões, desenharam-se para esta unidade, três propostas para desenvolver durante as aulas. A ideia era a de iniciar o assunto com uma sensibilização e exploração das concepções abstratas da Cor, estabelecendo ligações que permitissem uma consciência do contacto entre o seu fenómeno ou conceito explorados por diferentes campos epistemológicos. Numa fase posterior, considerávamos a realidade específica da produção no âmbito das Artes Visuais, através da concepção de um projeto pessoal que abordasse o mesmo assunto de forma relevante, estava ao critério dos alunos selecionar e pensar o campo de atuação onde se pretendessem experimentar. Foram também exploradas algumas valências resultantes da anterior pesquisa acerca dos referentes artísticos neste contexto, pensando a pesquisa e a sua integração como uma responsabilidade partilhada entre professor e aluno³⁷, especialmente num contexto de formação artística especializada onde ambos são por

³⁶ Esta planificação construía um espaço de possibilidade para o início das sessões. Negociou-se neste momento uma data para o arranque das mesmas, já que o começo do 2º Período tinha sido marcado pelas atividades extra curriculares da semana aberta da escola, e por uma alteração de tempo curricular para as disciplinas de *Desenho A*, Português e Educação Física. Esta alteração viria a comprometer um atraso na finalização da anterior proposta de trabalho, já que, as consequências para a disciplina de *Desenho* envolviam a redução de um bloco de noventa minutos semanais para os 11º e 12º anos, decorrentes de uma ação inspetiva que regulariza anteriores irregularidades desta gestão curricular. Do dia 13 de Janeiro previamente apontado, a primeira aula passa a concretizar-se no dia 20 de Janeiro.

³⁷ Reflexão que provém das primeiras observações em aula em torno do uso e apropriação das referências que partilho no capítulo 0.2 *Enquadramento da atividade de estágio*, momento: *Durante a reescrita*

isso potenciais sujeitos de atuação artística.

Construí uma primeira sessão para a unidade de trabalho seis, na forma de uma conversa, que inaugurou o início da mesma. Esta integrou algumas considerações logísticas, quanto ao desenvolvimento da unidade e das propostas em aula, bem como quanto aos elementos de avaliação da mesma. Imaginei assim implicar os alunos num diálogo, que partia do meu discurso que problematizava e questionava as divergentes posturas epistemológicas em relação ao tema. Foi pensada uma proposta de trabalho intitulada *paleta de cor*, com a duração estimada de três a quatro sessões – que colocou em diálogo diferentes abordagens (conceptuais e metodológicas), à semelhança de um laboratório de experiências com a cor (nas suas divergentes condições técnicas e temáticas). Estas eram pensadas segundo um formato standardizado de 15x15 cm, para integrarem numa etapa final um trabalho em grupo, onde toda a turma inscreveria uma possibilidade de união de todas as experiências realizadas individualmente, com propósitos e orientações diversificadas. Estas experiências refletiriam assim uma possibilidade de depositar no mesmo espaço significações individuais e coletivas, concepções múltiplas acerca da Cor.

Partindo da sintaxe dos conteúdos anteriormente envolvidos, concretizou-se uma proposta intitulada *um projeto de cor*, que se previa ocupar de quatro a seis aulas (compreendendo um tempo de tolerância para circunstâncias não previsíveis à priori). Esta proposta constava no desenvolvimento de um projeto individual onde se pensaria o desenho como atitude, como pretexto para a exploração de interesses próprios que interligam esta abordagem cromática e a simulação metodológica de um projeto concretizável no âmbito artístico especializado. Este pretendia por isso problematizar diferentes fases desse planeamento, a pesquisa, os recursos, os meios de produção e uma apresentação do mesmo, tendo em conta a utilização dos modos do desenho: esboço, o estudo como apoio metodológico. Numa primeira fase estes foram sugeridos por isso como se a estes fosse vinculada uma ordem cronológica que precedia o seu desenvolvimento em aula, e no decorrer do processo estes revelaram-se sincrónicos entre si, dada a possibilidade e necessidade de se ver essa ordem subvertida a diferentes intenções do processo. A última aula/sessão daria ênfase aos projetos dos alunos, para que se partilhassem processos e significações, discutindo-se resultados e repescando-se conteúdos que foram desenvolvidos ao longo da unidade de trabalho. Desta forma integra-se a crítica autónoma do trabalho individual e coletivo.

do gesto, em aula.

Sessão 1 - conversa sobre a cor

*“Cor. Cor? COR! Cor... cor- Cor: *cor Cor, Cor/ “Cor” #Cor coR (cor)*

=cor” (retirado da apresentação didática da proposta)

Introduzo a Unidade de Trabalho 6 aos alunos, para os convidar a conhecerem o planeamento previsto para as diferentes propostas de trabalho, a partir de uma apresentação breve dos conteúdos e elementos de avaliação sugeridos. Estava consciente que esta introdução³⁸ iria servir como uma alavanca para a contribuição maior das minhas sessões, a ser descoberta com os alunos. Ainda assim a percepção das diferentes propostas didáticas foi partilhada nessa forma aparente, já que nunca tinha sido antes experimentada ou concretizada naqueles modos. A comunicação que era estabelecida entre todos, implicava algumas dúvidas e desconfortos, já que era para mim e para os alunos uma forma diferente de significarmos as nossas aprendizagens naquele espaço, a curiosidade sobrepôs-se de qualquer modo, para que pudéssemos explorar as propostas de trabalho. A conversa concebeu-se nos mesmos modos, sob a alçada de uma apresentação digital. Recorri a exemplos e construções diagramáticas dos conceitos que se mobilizam. Este modelo é assim uma possibilidade entre outras que se entende como tal, dada uma destreza improvisada de se conseguirem por outros meios e exemplos práticos construir um mesmo discurso, implicando assim a natureza daquele espaço e daqueles alunos. Felizmente foram vários os momentos em que o computador ou o sistema de projeção falharam, propiciando essas alternativas igualmente envolventes.

Para uma introdução do conceito, consideram-se duas posições que se opõem aparentemente, a cor como fenómeno, e a cor como efeito visual condicionada à existência do olho humano. Do ponto de vista epistemológico estas distanciavam-se entre o campo da ciência até ao da teoria e questionamento filosófico. Relembrei no diálogo com os estudantes, duas tipologias de síntese cromática que até então tinham sido abordadas no contexto do ensino básico e recordadas no período anterior pelo Prof. Cooperante: a síntese aditiva e a síntese subtrativa da cor, pretendi criar uma ponte entre concepções já significadas por estes sobre a cor até ao con-

³⁸ Esta procura pela transparência e partilha das metodologias de trabalho e propostas didáticas com os alunos, permitiu-me ter a experiência letiva considerada a partir da observação da prática do professor cooperante, apresento-a no capítulo 0.2 *Enquadramento da atividade de estágio*, momento: *Durante a reescrita do gesto*.

texto daquele momento. O fenómeno luminoso, e o fenómeno de absorção respetivamente, que inscrevem sistemas de codificação e análise cromática distintas, como sistema RGB e CMYK, ou a análise tonal, a saturação e combinação. Ambas as concepções partem de um contexto de investigação científica no campo da Física e da Química que contactam com a realidade visual e plástica como elementos estruturantes. Como igualmente fundamental, reconheço o papel do pensamento filosófico que lado a lado com o do pensamento científico, entende a discussão cromática num sentido intrigante. Para além de discutirmos sobre a cor como propriedade híbrida ou objetiva, dependente ou não de um sujeito que a percepcione, refiro também a importância das abordagens no âmbito das ciências sociais e psicológicas. Ou seja, considerou-se na conversa ainda, a possibilidade de olhar a cor como uma propriedade construída social e culturalmente, entendendo os efeitos dessa consciencialização. As várias concepções que problematizei no decorrer da conversa dão a entender uma diversidade de perspectivas e considerações que complexificam o conceito que temos de cor e o fundamentam reciprocamente.

A terceira e última observação depreende-se da análise e questionamento de três obras de referência artística: A primeira o busto, de Charles Cordier intitulado o Nègre du Soudan (1857), refleti uma abordagem cromática associada a esta obra, considerando no seio do contexto cultural do sujeito representado. Apresento associados a esta, os elementos pictóricos como propriedades intrínsecas dos materiais, agora combinados entre si, o autor recuperava técnicas da antiguidade clássica. Esta obra insere-se no contexto de uma interpretação social do *outro*, já que se apresenta nessa condição de anonimato. Este potencia a procura por uma forma de representação da raça negra nestes meios, igualmente dignificadores. A obra é por isso um exemplo da diversidade emergente do pensamento quer em termos antropológicos quer em termos técnicos e estéticos. A segunda obra, *Aeroplane Flying* de Kazimir Malevich (1915), é aqui enquadrada na sequência de um trabalho de cor que se evidencia referente ao pensamento humano na sua condição de síntese. Integra um estado sociocultural singular, que dá voz a essa vanguarda e acompanha os avanços tecnológicos alcançados pelo homem na modernidade emergente. Malevich adapta o modo do avião que voa, para a sua concepção mais abstrata. A cor é na sua forma sintética, explorada no mesmo âmbito, abstraindo-se de uma representação ilustrativa do real. Dispõe-se sobre diferentes composições, contrastes e formas geométricas, aludindo às etapas deste movimento aeronáutico. A terceira referência é uma alusão a um frame selecionado do filme de Andrei Tarkovsky – *Stalker* (1979), construiu-se ainda um diálogo que incorpora mais

possibilidades do uso e exploração da cor. A estética deste filme é crucial para a construção do estado de ficção dos ambientes recriados. O autor evidencia e uma construção cromática dedicada a contactar com a sensibilidade e estado psíquico das personagens no decorrer da narrativa que se estendem à percepção do espectador. A cor é potenciada na sua condição sensível e estética construindo significações além das categorias psicocromáticas. A análise destas obras: “Compreendeu uma discussão que mobilizou vários alunos, por sua iniciativa a pesquisarem naquela mesma hora sobre o assunto, percorrendo diferentes etapas históricas e as suas narrativas intrínsecas. Como foi o caso do contexto construtivista no entorno da obra de Malevich , *Aeroplane Flying* (1915) apresentada como referência estimulante daquele discurso.” (reflexão Pós-sessão 1 – 21/1 em: diário de estágio). Percebe-se também uma curiosidade para o questionamento e reflexão destas obras. Que por sua vez se denunciam não pertencerem às suas concepções artísticas. Em aula, jogavam-se esses conceitos e preconceitos promovendo a problematização do conhecimento cultural e histórico durante a conversa. Desse modo os conteúdos e questionamentos trazidos pelos alunos foram valorizados e repensados no coletivo turma. Através destas mesmas obras, construí um discurso que potencia a análise da cor nos sentidos anteriormente expostos como divergentes e comuns simultaneamente. Inscrevia a possibilidade de se entender a produção artística como um campo aglutinador e questionador dessas incomensuráveis concepções, expondo-as nessa impossibilidade de totalização ou comparação através dos mesmos parâmetros ou condutas de experiência. Como se a partir de uma mesma análise conseguíssemos relacionar fatos que contextualizam cada uma das teorias e considerações científicas. Como se este espaço da investigação artística garantisse a possibilidade desse diálogo ambíguo, sem uma formatação lógica aparente³⁹. Desde uma primeira fase o enfoque ultrapassa os fenómenos físicos e constrói um diálogo para a vivência dessas concepções em sociedade.

³⁹ No capítulo 1 compreendo como esta forma de definição ambígua, já que, em permanente questionamento, serve a concepção da postura do investigador, do aluno e do professor de artes.

Sessão 2 a 4 - paleta de cor

PALETA s. f. (it.palleta). Chapa de madeira ou de louça, quadrada ou oval, com um orifício para enfiar o dedo polegar, e sobre a qual os pintores dispõem as tintas e as combinam. (...) Pl. Instrumentos para modelar em barro ou cera; paus de modelar. (LELLO, 2004: 802)

Para esta proposta, olho a cor na condição de matéria acoplada a este conceito de paleta. Ainda que considere a paleta vinculada à prática pictórica, enquanto instrumento diretamente a esta relacionada, a sua presença aqui aspira emancipar-se dessa relação, não a ignora, mas estende-se a outras formas de pensar esse receptáculo e distribuidor de conteúdo. Os modos em que este objeto se constrói, relacionam-se de forma prática e instrumental com a escala do homem, ajustando-se à sua mão, subentendendo um espaço circunscrito para a percepção controlada dos diferentes meios atuantes, para que se consigam combinar e dispor. O olhar dirige-se para aquele objeto, implicando mutuamente uma ação determinada e seletiva em função do fim pretendido, e uma ação curiosa e indefinida para a descoberta das inúmeras possibilidades da sua sintaxe. A paleta coloca não só o meio ou as ferramentas à disposição, mas toda uma potência de atuação do sujeito que a utiliza, responsabilizando-o pela sua ação.

Na **sessão 2** esta concepção da *paleta de cor* foi introduzida aos alunos, esta transforma-se num exercício didático para o relacionamento da cor no âmbito do seu pensamento na prática do desenho. O mesmo adaptar-se-ia a uma postura de atuação responsável e autônoma, que toma consciência da sua condição e liberdade simultâneas para o trabalho experiencial que se segue, exploração das técnicas, matérias, ou concepções inerentes ao conceito. Foram criadas algumas regras que, assim como o objeto da paleta do pintor, se ajustavam às possibilidades antevistas para aquela atividade. O formato foi definido com a escala de 1:1, num quadrado de 15x15 cm, sendo pensados modelos de síntese cromática que habitam o campo do Design, Pintura, Escultura, Indústrias de construção e decoração de infraestruturas, etc. Estabeleço que os suportes de investigação podem construir-se a partir de elementos físicos ou digitais, deixo em aberto a escolha dos meios atuantes a serem manuseados. Os elementos digitais deveriam fazer-se representar por uma impressão correspondendo aos mesmos formatos. Foi pensado um número mínimo de cinco experiências por aluno, sendo que posteriormente

estas fariam parte do mesmo coletivo de trabalhos, numa construção coletiva que resultaria na *paleta de cor* de turma. Estas experiências seriam pensadas por cada aluno e refletiriam algumas das inquietações ou sugestões relativamente às concepções científicas e efeitos da cor como propriedade física, bem como às concepções teóricas e ou às concepções do âmbito estético e sensível problematizadas na primeira sessão. Disponibilizei alguns recursos que poderiam vir a ser por eles utilizados, para que se compensassem eventuais faltas de material para esta primeira abordagem experimental. Consoante os materiais e as hipóteses que surgem, encaminho, sugiro e opino. Propondo a exploração de diferentes materiais desde os meios atuantes à base de pigmento, a derivação do seu uso dependendo dos instrumentos com os quais estes são aplicados. O trabalho com suportes que intrinsecamente já teriam propriedades cromáticas características igualmente apropriadas para a discussão. Dou a reconhecer algumas potencialidades da síntese cromática através dos meios digitais, da utilização da máquina fotográfica para a captura de efeitos cromáticos que se experienciam, e transformam a nossa consciência visual da realidade, o uso de programas de edição de imagem e a suas formas de relação com os processos analógicos de trabalho da cor. Considerei importante sugerir as potencialidades discursivas que nos remetem a uma ideia da cor a partir do modo da linguagem. No final da sessão 2, denotei alguma incerteza da parte dos alunos quanto à proposta, mas considerei que as intenções e propósitos ficariam mais claros quando autonomamente estes fossem selecionando cada tipo de intervenção para com os suportes a explorar.

Na **sessão 3**, incentivo que as suas intenções se direcionem de um modo mais próximo à sua vivência para o desenvolvimento das experiências de cor, tentando compensar posturas mais hesitantes da sessão anterior. Considerei de igual modo, no espaço da sala de aula, as atividades simultâneas⁴⁰ e a impossibilidade de responder a todas elas. Pedi aos alunos que sintetizassem aquelas experiências numa ficha técnica, que acoplava a imagem de cada objeto a características formais, técnicas e conceptuais. Este relatório individual formaliza uma relação próxima entre os discursos e metodologias científicas e a prática da documentação, arquivo e catalogação artística. Foi assim, a partir destas que se tornaram visíveis intenções dos alunos a quando a sua concretização. Este exercício deu uma importância considerável a este momento

⁴⁰ Questiono como metodologias de incentivo à autonomia e independência do aluno podem adaptar-se, reestruturar-se e modificar-se, e por vezes até tenderem para a inversão do seu efeito. Quando é que esse diálogo pode interromper-se ou anular-se a par dessa construção individual, problematizando a ação do professor.

de reflexão e posicionamento da sua prática em aula. As fichas técnicas demonstraram construções interessantes que alguns alunos mobilizaram nestas experiências, como reflexões do âmbito sensível, estético, técnico e formal, bem como algumas das explorações digitais. Ainda que estas respostas contrariem uma primeira impressão que colocava a maioria dos estudantes com uma postura descomprometida face à proposta e aos seus objetivos, o reduzido número de fichas técnicas (9 em 24) que me foram entregues pelos alunos, é revelador de uma ambiguidade inerente à proposta e avaliação deste tipo de metodologias didáticas, e também indicador da heterogeneidade de respostas que poderiam surgir da parte dos alunos. Estes reconheceram na proposta um espaço para experimentarem diferentes materiais técnicos, as suas respostas ganhavam corpo e carácter na relação formal, estética, conceptual, musical, psicológica, sensível, gráfica com cor que os mesmos exploraram durante as duas sessões.

Na **sessão 4** os alunos organizaram-se para a construção da *paleta de cor* coletiva, que eventualmente podia ser exposta num espaço disponível para o efeito dentro da escola. Foram convidados a reunir todos os trabalhos, espalhando-os pelo chão no fundo da sala, tendo oportunidade de selecionar as experiências que quisessem partilhar para integrar a composição. Este exercício serviu para os alunos se questionarem acerca dos modos de relação que tiveram com a proposta. As experiências foram dispostas numa área partilhada e visível a todos no chão ao fundo da sala, onde o contacto era realizado com o grupo integral da turma sentado em torno dessas experiências de cor. Refletindo sobre elas no coletivo,⁴¹ questionaram-se quanto às diferentes ordens e intenções que sustentaram o seu desenvolvimento, analisaram em conjunto as tendências de resposta a este exercício. Maioritariamente as possibilidades apresentaram-se em formatos analógicos, dado o número reduzido de respostas digitais presentes, ainda assim, a proposta é feita de forma a que os alunos se sintam integrados, capazes de intervir, decidir e opinar quanto à forma de apresentação, independentemente da quantidade de experiências individuais que integrassem a composição. O objetivo foi, considerando o tempo disponível, reconhecer um modo de organização que interessasse a todos, potenciando leituras divergentes para o público, incorporando o processo e intenções inerentes a cada experiência no objeto, como um todo. Entre uma organização que olha a complementaridade das diferentes cores, o uso de diferentes superfícies e matérias, registos gráficos, intenções subjetivas, ou formas, en-

⁴¹ Compreendo uma reflexão em torno da partilha e do espaço coletivo comum nas diferentes propostas desenvolvidas, desenvolvo esta questão (capítulo 1.2 e 1.3) no seio dos momentos: *o desenho e os seus referentes* (parte 2); *paleta de cor* (parte 2) e *um projeto de cor* (parte 2) *Disposição das relações*.

tendem-se as potencialidades de coexistirem ordens que não são fixas e determinadas. Numa fase final chegou-se a uma conclusão de composição que entende uma ordem cromática que dispõe as experiências agrupadas entre cores frias e quentes. Os alunos reconhecem a dificuldade da tarefa de síntese e simplificação cromática, dado que esta não poderia aplicar-se a todas as experiências ali expostas, apropriavam-se dessas rupturas e discursos paralelos para enriquecer a composição de outras ordens simultâneas. A composição resultante desta aula foi repensada mais tarde, numa etapa pós-proposta, na sequência de ser apresentada na galeria da escola. Alguns alunos da turma envolveram-se nessa gestão de espaço, montagem e pensamento visual para a apresentação que derivou da primeira como se tratasse de um puzzle visual cúmplice, tendo-se interessado por atribuírem um sentido extra às suas experiências de cor no âmbito coletivo.

Sessão 5 a 10 – um projeto de cor

Das quatro sessões previstas numa fase inicial de concepção para a proposta *um projeto de cor* foram no momento replanificadas para a sua concretização seis sessões, bem como reformulados alguns dos elementos de avaliação. Dada a alteração que negoceia de uma melhor forma o tempo dos alunos de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, os alunos foram informados e alertados para a pertinência de ponderarem as suas intenções no contexto desta proposta, previamente apresentada na primeira sessão.

A **sessão 5** foi dedicada à apresentação da proposta de trabalho de forma mais cuidada, enquadrando-se a abordagem metodológica e exemplos de obras de referência artística, como entre outros foi o caso do projeto “The Gates” de Christo e Jeanne Claude (1979-05), onde evidencio o desenho como forma de exploração e construção de projetos para os mais variados fins. Bem como no seguimento de um regime de tutoria, desenvolvemos em conjunto a fase de concepção e pesquisa individual. Por se tratar agora de um projeto individual, com um propósito pessoal, os alunos mostraram uma motivação fora do comum. A proposta envolveria o pensamento desse projeto onde a cor se entenderia como elemento fundamental à sua concepção. Estes mostraram-se bastante envolvidos durante a elaboração das primeiras ideias, estando por isso entusiasmados por as partilharem comigo na primeira sessão dedicada ao efeito. Segundo uma abordagem metodológica que cruza o vocabulário específico do desenho e uma atitude projetual, reconheci a pertinência de envolver os alunos durante o processo de trabalho a contactarem com a disposição do Esquisso, Esboço e Estudo. Propus-lhes então que construíssem os seus projetos percorrendo estas diferentes fases, entendendo-as como um modo de construção e reflexão do seu trabalho, desvinculando esses métodos de uma relação comum ao desenho de observação e entendendo-os no processo do desenho como pensamento e construção de uma ideia a ser materializada nos meios e formas de atuação plástica.

Para cada fase do projeto, desde a concepção ao estudo, organizaram-se diferentes modos de aproximação, bem como se evidencia uma ordem inerente a estes processos de metodologias comuns do projeto. Cada sessão se dedicou a cada fase, a cada modo do desenho, nessa mesma relação diacrónica convencional, de forma a que se adaptassem às suas características estruturantes como por exemplo o tempo que é suposto dedicarmo-nos a um esboço para que se reconheça como tal, ou os materiais e a sua manipulação mais ou menos minuciosa,

impulsiva, hierárquica. Contudo, inscreveram-se ao longo de todas as sessões questionamentos e provocações que serviam de incentivo a uma consciencialização sincrónica da mesma ordem, que fazia desta convenção uma possibilidade, ao invés de uma norma. Esta sessão foi dedicada à concepção e discussão de ideias para o projeto a desenvolver, os alunos perceberam o propósito e os objetivos deste projeto de uma forma mais clara do que na proposta anterior.

O jogo do Pictionary, que lhes era familiar, introduziu a **sessão 6** do esquisso, iludindo uma atitude descontrída para com a aula. Alguns alunos foram entrando para a sala ainda no tempo do intervalo e iniciei com eles este jogo que foi contagiando todos à medida que foram entrando. Os alunos foram convidados a desenhar no quadro, com apenas um minuto disponível para o efeito, desafiando todos no mesmo tempo a adivinhar do que se trata esse mesmo desenho. A gestão da representação/ abstração dos objetos ou ideias a desenhar, foi controlada por um programa online, onde procurei explorar diversos níveis de dificuldade do jogo. Identifico o esquisso como uma atitude que se aparenta fugaz e impulsiva nos modos do desenho, reconhecendo a sua caracterização comum como um exercício gráfico realizado num tempo reduzido, com materiais que respondam a essas exigências de manuseamento rápido. Depois de mostrados alguns exemplos visuais que reconheciam estas características, os alunos envolvem-se na execução do mesmo exercício, agora, utilizando os seus projetos como referente. Para muitos, esta reflete-se como uma primeira experiência com esta atitude do esquisso dessa forma esta etapa exige dos alunos uma maior concentração e dedicação. Nestes modos o esquisso foi introduzido como um modo de comunicação associado ao jogo coletivo, ou modo de pensamento associado ao projeto individual de cada um.

Desenha-se o esboço no enquadramento da caracterização do estudo e do esquisso, na **sessão 7** que foi dedicada ao mesmo. Alguns alunos dirigiram-se ao quadro para identificarem essas características. Reconhecerem não só uma convencional ordem de relação que torna o esquisso e o estudo opostos e o esboço um elemento intermédio, mas também compreenderem os espaços vazios entre essas tipologias identificadas, como se esses não definissem uma forma hermética de catalogação mas sim uma liberdade de relacionamento. Esta sessão foi por isso dedicada a esta abordagem do esboço, compreendendo o que do esquisso e do estudo pode contaminar o esboço, e vice-versa. Compreendo então a possibilidade de se realizarem mais esquissos e se desenharem potenciais estudos, embora os alunos se demonstrassem reticentes quanto a essas quebras da ordem comum. Esta terceira aula dentro do projeto individual de cor,

foi motivo para dar a conhecer aos alunos algumas referências em termos metodológicos e estéticos para cada projeto individual. Assim os interesses de cada aluno foram motivo para o processo de conhecimento de outros em relação a tipologias de projetos diversificados. Nesta aula foram evidenciados alguns pormenores que poderiam ser utilizados durante todos os trabalhos, para denunciar o projeto quanto às suas intenções mais práticas simulando fichas técnicas, e elementos visuais que davam a conhecer a partir dos seus trabalhos do que se trataria o mesmo, a um espectador. Explorar não só o conteúdo, mas a sua apresentação e enquadramento relativamente a uma prática comum. A fotografia, o vídeo, o cinema, a fotomontagem, o storyboard, uma personagem de animação, uma tiragem de BD, uma pintura, um objeto, um projeto de Design entre outros, estiveram presentes, estando por isso em jogo uma troca de concepções que definiam ambigualmente estes campos de atuação. Reconheceram-se também algumas formas destas práticas se envolverem e explorarem a dimensão cromática dos seus projetos.

A **sessão 8** e a **sessão 9** foram dedicadas à sensibilização do estudo aluno a aluno, já que se reconhecia que cada vez mais próximos de uma caracterização pessoal, para que autonomamente chegassem a formas mais concretas e intencionadas. O trabalho do estudo depreende-se com essa preocupação extra na definição de objetivos, para que se torne clara a finalidade do projeto e se evidenciem da melhor forma os atributos estéticos de cada ideia. Esta mostrou-se ser para eles a fase mais complexa do trabalho, visto que para se atingirem os objetivos anteriormente referidos seria necessária uma dedicação no exercício de simulação do seu projeto que os implica no reconhecimento, na sequenciação do processo de trabalho, e na suspensão de resultados que se concretizam apenas num elemento final. Comunicaram por vezes essas frustrações, sendo que para alguns foi difícil antever uma possível utilidade que não a do momento da proposta de trabalho para a disciplina. Na maioria estas dificuldades foram evidentes para os alunos que não tiraram o proveito da experiência em todas as suas dimensões possíveis e que por isso não atingiram o envolvimento necessário para essa consciencialização.

A **sessão 10**, ultima aula da unidade de trabalho desenvolvida, encerrou a minha intervenção no espaço da disciplina de desenho com esta turma, nesta forma mais soberana onde me posiciono no lugar do professor. Os alunos foram sensibilizados para trazerem para esta aula todos os trabalhos realizados no âmbito do projeto de cor, para que fossem apresentados de uma forma íntima à turma, evidenciando as suas dificuldades e pontos importantes desta experiência. Devido a uma abordagem mais subjetiva da minha parte, o tempo que se dedica a

cada aluno varia conforme as necessidades do mesmo ou de outros se expressarem, esta aula, por isso mesmo, estende-se fragmentada pelo resto do mês dando-do-lhes oportunidade de partilharem entre todos os seus projetos. Desta aula sublinho a forma justa com que os alunos se consciencializaram quanto à sua prestação perante os objetivos e quanto à sua motivação. Estes comunicam que se sentiram livres e responsáveis pelos seus trabalhos e que por isso reconheceram que a sua autonomia esteve assim a ser desenvolvida. Reconheço perante eles o carácter experimental destas propostas de trabalho e envolvo-os numa discussão que problematiza também a minha postura durante as aulas à medida que cada um se vai expondo. Convido-os a preencherem um formulário, em formato digital que concretiza as observações quanto à sua avaliação, à minha e à da unidade de trabalho que desenvolvi, destituindo o seu carácter de peões da experiência, e tornando-os agentes envolvidos no questionamento das propostas de trabalho. Este projeto incentivou os alunos a considerarem cada elemento do processo de igual modo, já que não existiria um objeto de avaliação final resultante do processo, mas sim os que fossem necessários dentro de cada fase. Este exercício de projeção e simulação de um projeto comum, torna-se uma forma de incentivo à reflexão individual, à pesquisa e procura de referências de outros autores que se dedicam a uma mesma prática, entendendo o projeto no seu carácter de potência e exploração autónoma das suas metodologias⁴².

⁴² No momento *um projeto de cor* (parte 2) colocando em causa a autonomia (capítulo 1.3 A potência do prefixo RE- como forma de relação), compreendo como esta questão da autonomia poderia ter estado em jogo durante esta proposta.

Avaliação e Reflexão das Sessões

Para ponderar e reconhecer as aprendizagens consequentes à experiência proporcionada pelas sessões, foram construídos critérios e elementos para a avaliação das duas propostas práticas desenvolvidas. Consciente da inerente subjetividade das observações e julgamentos que esta tarefa implicaria⁴³, olhei esta atividade apreciativa de modo a questionar constantemente os seus fundamentos e propósitos, colocando-me a mim própria à prova neste território inexplorado. Reconheci como necessário, prestar atenção aos alunos quando os mesmos estavam perante situações de avaliação individual na restante atividade de estágio, entendendo o que estes comunicam como útil e imprescindível para esse processo lado a lado com os professores. Muitos reconheceram este momento como um modo de consciencialização do seu nível em comparação aos demais alunos da turma. Apercebo-me para além desta relação normal com o processo de avaliação, que é por defeito comparativo e falacioso, existe uma expectativa dos alunos em relação ao professor. Como sujeito crítico, capaz de reconhecer e fazer valer as suas capacidades ajudando-os na sua construção individual e especializada. Este sujeito é por isso construído numa redoma como um ser ideal, assim como o acontece com o aluno no sentido inverso. Procurei tomar consciência destas construções idílicas que por si, acabam por ser também critérios ocultos nos procedimentos apreciativos, com as quais me fui deparando ao longo do meu próprio exercício de avaliação das atitudes, autonomia e objetos de trabalho construídos pelos alunos ao longo das sessões. Perante esta atividade, não me depreendi de um posicionamento radical face aos diferentes métodos de avaliação existentes, reconheço sim a importância de todos eles coexistirem ponderando-se mutuamente, compreendendo que aqueles que se demonstram presentes e catalogados, o modelo diagnóstico, formativo, ou sumativo, quer aqueles que ainda se encontram ocultos e que integram a ponderação subjetiva como do mesmo modo imprescindível a todo o processo. Coloquei à prova algumas formas e metodologias de avaliação diversificadas, que me colocam a mim mesma em análise. Considero que nesse processo formativo todas as críticas e considerações devem ser transparentes no momento em que as mesmas surgem como hipótese. A definição de elementos de avaliação foi igualmente importante para considerar os critérios que estava a ocultar durante a fase de planeamento e previsão das atividades.

⁴³ Problemática apresentada no contexto do capítulo 0.2 *Enquadramento da atividade de estágio*, momento: *Durante a percepção do gesto de avaliação*.

Para a primeira proposta a *paleta de cor*, foram pedidos para análise entre cinco a dez experiências de cor de cada aluno, que seriam avaliadas quanto à sua integração e contacto com os conceitos explorados em aula e quanto à sua exploração material tendo em conta uma diversidade de experiências que era para isso exigida. Dentro desta mesma proposta de trabalho foram ponderadas as atitudes e autonomia dos alunos face às atividades no decorrer de cada aula onde se trabalharam exercícios de pontualidade na execução e entrega dos elementos para avaliação, o trabalho em pequenos grupos e no coletivo turma, e a consciencialização dos conceitos abordados a par da execução de uma ficha técnica para cada experiência realizada. Para a segunda proposta *um projeto de cor*, foram tidos em conta todos os documentos, objetos, imagens, pesquisas e considerações por escrito que diziam alguma coisa para a construção do projeto individual. Reconheceram-se para isso a sintaxe e síntese dos conteúdos sugeridos a cada plano de trabalho, bem como a exploração e aplicação dos elementos que integravam as metodologias de projeto: concepção, pesquisa, esboços, esboços e um estudo. A quantidade de elementos de avaliação tornou a meu ver essa tarefa mais justa, ainda que se tenha tornado extremamente desafiante quanto à sua escala. Quando se tratava de revisitar de forma sumativa todos os trabalhos, a distância começava a pesar negativamente nessa ponderação, tendo sido necessária por isso uma análise individual e coletiva mais cuidada. Ao mesmo tempo senti a minha atenção e dedicação serem recompensadas, visto que os alunos se depararam com o mesmo exercício apreciativo no sentido inverso, que me ia chegando por via do formulário que descrevo no enquadramento da sessão 10. Ajudam-me a negociar critérios comuns, como se tudo que analisa-se até então, tivesse de responder a esse espaço de partilha, entre expectativas, a prestação, a motivação e resultados de ambas as partes, do aluno e do professor. Na sequência de tentar responder a possíveis lacunas do processo de análise, elaborei não só uma tabela de avaliação que objetiva as suas classificações, como também realizo uma série de observações por escrito que descrevem, incentivam e consciencializam as capacidades dos alunos quanto ao seu envolvimento nas propostas que lhes sugeri ao longo das sessões. Procuro com esta adoptar assim uma postura mais íntima e dedicada a cada estudante, comunicando-lhes presencialmente estes pareceres. Percebo a partir das suas reações que este espaço de reflexão, contacto e discussão lhes faz falta, e se torna uma oportunidade de autonomamente se construir como indivíduos atuantes e críticos, evitando uma tendenciosa atitude passiva e acrítica.

1 Do eu para o nós

O carácter híbrido e mutável das práticas artísticas contemporâneas permite um olhar sobre as mesmas igualmente indefinível¹. Se podermos considerar este carácter como uma outra forma de definição identitária, continua a ser possível falarmos no artista, ou no sistema da arte entendendo a condição alegórica com que se apresentam. Esta perspetiva está, ao favor de quem atua neste campo de pesquisa e formação já que não descredibiliza desse modo as formas de definição pessoal, social ou cultural associadas ao indivíduo que participa, mas as coloca paralelamente em questão, confundindo convenções e paradigmas associados a essa intervenção. Partindo desta problematização que questiono o meu papel enquanto professora de Artes Visuais. Considero que este estimulante contexto transporta consigo uma forma de estranheza, à qual não consigo pessoalmente responder com uma posição teórica radical, ou até mesmo puramente racional. Simultaneamente durante este estágio, a minha postura adopta diferentes papéis. Estas variações permitem ir construindo um carácter múltiplo, se me perspetivar através de convenções pré-definidas de: professor ou aluno ou artista ou investigadora. A conjunção coordenativa “ou” reflete a indeterminação da hipótese, permite relacionar várias alternativas para uma mesma ação. Pode ainda sugerir a incompatibilidade ou oposição das mesmas posturas. A potência de indeterminação que a mesma acarreta permite-me cruzar questionamentos, sem que tenha que optar por tomar uma posição precisa e imutável e nem sequer tenha que considerar a convenção como uma forma estabilizada. Adopto necessariamente múltiplas identidades, sem que por isso as enfraqueça num processo de acoplação. Não tenho urgência por decidir, mas sim em reintroduzi-las num espaço comum durante este campo de atuação. Aproprio-me desta forma de conjunção para construir um lugar onde todos os componentes da coordenação possam comunicar entre si, estabelecendo um compromisso identitário com o meu próprio eu. Esta forma de definição deixa de ser uma tarefa pretensiosa quando transporta consigo este temperamento questionador instável por excelência. A possibilidade antagónica de destruição é uma hipótese, mas penso que ainda mais relevante do que esta, seria a alternativa de uma hipotética redefinição da identidade. Para que a hipótese suceda, este processo tem que ser

¹ Dada a ampliação e complexificação do sistema da arte nas últimas quatro décadas, Hal Foster, sustem uma reflexão acerca da subjetividade e relatividade discursiva em que se reveem as práticas artísticas contemporâneas. Olhando as mudanças de paradigma relativamente à percepção espacial, às definições de arte, artista, espectador e instituições. (Foster, 2001: 186)

continuo, talvez até circular, como se nos posicionasse-mos perante a concepção temporal greco-romana². Temos então de implicar a ação para que ela nunca pare, ou se sinta imobilizada com a ausência de definição ou de sentido claro. A recorrência da ação garante assim a forma de construção de uma identidade complexa. Esta ação pode repetir-se, procurando uma validação a partir da experiência com o tempo, procurando incessantemente encontrar diferenças peculiares durante todo o processo, ou transformando-se a partir desses pontos divergentes como se se apercebesse de um ciclo de atuação de caráter reconstrutivo, onde não permanece nunca de uma mesma forma, por se consciencializar da tendência do caminho cíclico e voluntariamente querer evitar uma prática rotineira.

Na condição desta redefinição, está a meu ver a energia da produção. Produção essa, que implica um processo, um campo, um coletivo de indivíduos. Vejo este movimento enérgico ser ativado por um sentido de partilha. Movemo-nos para e com o outro, implicando-o no processo. Com isto quero dizer que não se trata mais de pensar a identidade num jogo egocêntrico do eu para o meu duplo no espelho; trata-se antes de uma correspondência para com o outro, necessária e pertinente. Urge criar um espaço de relações simultaneamente complexo e simples para que se repensem os próprios condicionamentos da construção identitária dentro de um campo de atividade. Complexo porque rompe com uma forma pré-estabelecida e simples porque apesar de não ser de existência pré-definida procura uma relação básica entre indivíduos, dá lugar à procura do outro, respeita-o no seu espaço e no seu tempo, procura-o. O professor de artes não se define a si e para si, mas para e com o outro que com ele partilha o mesmo espaço e tempo de existência, construção social e sobretudo cultural. Durante este processo de significação, a procura pela identidade afasta-se gradualmente do valor individualista *romântico*. O modo de se ser indivíduo implica necessariamente uma forma de construção modeladora do valor do coletivo, olhando-o como uma equação de elementos que se distinguem por se encontrarem e não por se distanciarem uns dos outros. O outro constrói parte do contexto onde nos inserimos, é por isso significativo para o mesmo. Para que exista um projeto de relação entre o

² Agamben desenha possibilidades discursivas para entender uma concepção de tempo e de história. Compreende que podemos ter uma “experiência do tempo mas não a sua representação”, diz que a *imagem espacial* é sim a forma de concebermos o tempo. Embora mais adiante reflita sobre posições como a de Platão, que identifica a falta de direção do tempo numa representação circular do mesmo, ou de Aristóteles com a ideia do *continuum pontual* que determina a representação de tempo ocidental do antes e depois, numa fase inicial, Agamben, cita Puech que por sua vez explica a concepção de tempo greco-romano intimamente ligada à ideologia da autenticidade do ser, entendendo que a concepção circular e continua de tempo se tornou, como fenómeno recorrente, a forma de garantia de transformação das coisas a cada repetição. (Agamben, 2008: 112)

eu e o outro, penso o sistema de referência em relação a esse contexto, como indispensável para o processo que o torna possível. Perante este contacto permanente e consciente, as diferentes posturas não se anulam, quer coexistam num esquema de extrema horizontalidade, ou, no sentido inverso, quer coexistam num espaço onde a soberania de um em relação ao outro impere. A escola é para mim o primeiro espaço de reflexão, onde o indivíduo pode exteriorizar as suas próprias referências e interiorizar outras. É nesse espaço de interação que experiencia o mundo, tornando-se por isso o terceiro elemento da composição essa coisa que é externa ao eu e ao outro, que constrói o contexto, panorama, cenário ou a paisagem.

Reconheço neste documento, uma possibilidade prática de se procurarem zonas de relação e de partilha no entorno da formação e educação artística. Descubro nesta contribuição um puro agenciamento **entre o outro e eu, e eu e a coisa, e nós e as coisas, e eu e o outro**. O eu a que se reporta, assegura a sua multiplicidade de posições, a coisa é implicada como referência aos objetos do mundo que se modificam por com estes interagirmos construindo os diferentes campos (espaço, sala, escola, academia, museu, galeria...), o outro pode ser simultaneamente um eu deslocado ou o indivíduo que não sou eu (um aluno, um professor, um parceiro, um orientador), e o nós nesta investigação pode ganhar a forma dos eu's, da turma, da comunidade educativa, da comunidade artística de produção, crítica, teoria e públicos. O grande propósito da escola está por isso no momento do discurso em que este “e” se coloca. É este conector igualmente funcional para a conjunção coordenativa de constituintes discursivos que nos permite rever, recolocar e repensar os modos como estes elementos se negociam entre si, redefinindo-se por dependerem por isso desta coexistência. Existe uma complexidade e ambiguidade acrescidas quando analisamos o seu relacionamento, como tenho a oportunidade de problematizar no capítulo 1.2 nesta parte do documento.

No ensaio *Estética e Política: A partilha do sensível*, Jacques Rancière escreve sobre a excecionalidade da prática artística face ao mundo do trabalho e das ocupações sociais, entendendo que esta exceção não pressupõe um distanciamento da vida, mas sim a sua forma intrínseca de representação e reconfiguração. Estas práticas tornam-se o lugar por excelência da partilha, um regime democrático de encontro e recomposição do sensível (Rancière, 2010a: 52-53). Um espaço para as práticas artísticas permite e subentende a meu ver uma reflexão crítica sobre o mundo, uma quebra de barreiras a par da construção de novos espaços de liberdade tendo em conta o que já existe para além de nós mesmos.

O que persigo, admiro ou estranho

Pelo que descrevo e problematizo no decorrer deste relatório, reconheço que o valor da relação e da partilha foram efetivamente relevantes para todas as fases do processo em que me dispus segundo essas múltiplas posturas, como assim o foram o valor da cultura e da experiência. O valor da singularidade foi igualmente influente, já que considero simultaneamente o direito à alteridade que equilibra um compromisso e trata os valores anteriormente referidos. Neste sentido a forma visível da singularidade individual constrói-se dentro do contexto de um coletivo, onde a cooperação e o diálogo entre pares, torna essa existência diferenciadora. Esta perspetiva, restabelece assim a possibilidade de se experienciar o espaço e o tempo comuns, olhando simultaneamente o semelhante e o dissemelhante, como partes da equação variável, dada a constante forma volátil da sua híbrida definição.

Parto nesta zona de problematização, para a percepção destes no enquadramento conceptual que penso perseguir, já que acompanhou toda a prática de estágio como uma investigação paralela e contagiante. A relação entre estes valores e uma prática educativa no contexto das artes, concebe-se como que numa perseguição pelo pensamento antropológico do mundo segundo a perspetiva warburguiana. Percebo este conceito antropológico sob diferentes termos de uso, que equilibram anteriores formas de disposição das práticas pedagógicas. Neste sentido a antropologia contribui para produzir novos pontos de referência, repensando o homem no seu contexto e circunstância naturalmente mutável. As projeções que subentendem a alteridade e a igualdade são um reflexo de uma preocupação pela relação entre o eu e o outro. Como tenho vindo a delinear, reconhecendo afinidades com este contexto de investigação sócio-cultural. Vejo nesta disposição perante a prática educativa, um modo de compromisso e de compreensão, para a transformação e readaptação que entendo serem necessárias para a reflexão dos modelos da educação artística contemporânea.

Esta “era dos estudos antropológicos” (Foster, 2001: 184), época de urgência teórica e prática em redor das premissas antropológicas, destaca-se no campo de investigação e questionamento, no final do século XX e início do século XXI. Pensadores como Didi-Huberman e Hans Belting, compreendem ainda hoje estas premissas, incitadoras e promotoras da horizontalidade dos discursos que nos é deixada como legado da ideologia de Aby Warburg. Compreendem a viabilidade desta proposta, para o estudo cultural e social contemporâneo, a par da teorização

e crítica da arte. Quer se olhe para os objetos artísticos pelo seu valor, enquanto documento ou vestígio de uma cultura, quer se estude o carácter vanguardista³ dos mesmos, o seu discurso inscreve-se em modos de agir, estímulos à produção, questionamento e reconfiguração de sentidos e formas sensíveis; as práticas artísticas são equiparadas a outros modelos científicos como igualmente válidos e pertinentes para a discussão cultural antropológica ou vice-versa. Hal Foster, autor dedicado ao pensamento teórico e crítico da história da arte contemporânea, no seu ensaio “O Retorno ao Real”, incide na relação entre a Antropologia e as práticas artísticas atuais. Este reflete sobre a lógica de uma nova antropologia, influenciada pelo registo estruturante do contexto pós-moderno em torno dos modelos do texto e do discurso. Segundo esta lógica questiona e reage contra a prevalência da problemática da “autoridade etnográfica” na antropologia (James Clifford em Foster, 2001: 185) que limitava a postura do etnógrafo a um ser soberano em relação à perspetiva do outro. O próprio refere a aproximação de ambos os campos epistemológicos, no que diz respeito a uma ambição cruzada do antropólogo em relação aos métodos discursivos do artista no contexto ampliado da sua prática, e do artista em relação à procura pelo outro e pela cultura que os aproxima ou distânciava: “El arte, pues, pasó al campo ampliado de la cultura del que la antropología se pensaba que había de ocuparse.” (Foster, 2001: 189). A noção de campo ampliado ou expandido é explorada por Rosalind Krauss (Krauss, 1979) no contexto do pensamento da prática da escultura nos anos setenta. A autora com o desenvolvimento deste conceito, contrapõe a corrente teórica que reclamava uma forma de autonomia da arte em relação à vida, a partir de uma alienação da mesma⁴. Hal Foster subentende o mesmo conceito de ampliação para relacionar valores desejados mutuamente quer pela antropologia quer, como o mesmo os revê, pelo campo da produção artística. Entre estes persegue-se uma

³ Reflito sobre o carácter de vanguarda artístico à luz da noção de vanguarda proposta por Jacques Rancière, como uma composição da ideia de vanguarda política que encena uma concepção quer estratégica quer estética da mesma (Rancière, 2010a: 32-33); a par da concepção de vanguarda proposta por Hal Foster que compreende esta construção sob o reconhecimento do problema discursivo do enquadramento histórico dos movimentos na ideia de origem e réplica, repensando o sentido crítico desta forma de apresentação das correntes de vanguarda como uma expressão de um sentido de novo que se sustenta na amplitude histórica (do passado, do instante e do devir), que não olha o passado como origem mas apenas como ponto de referência susceptível de ser repensado e apropriado noutros sentidos. (Foster, 2001: 3-23)

⁴ A exploração da ideia da autonomia artística com base na exclusividade formal dos meios artísticos, sobrevaloriza a questão categórica e disciplinada de atuação da arte, condicionada ao seu regime técnico específico como se se considerasse uma ciência fechada ao mundo com um desenvolvimento próprio e distanciado do mesmo, esta concepção foi impulsionada por pensadores como Clement Greenberg ou Michael Fried no entorno dos anos 50 e 60, dando origem a correntes de produção artista como a Escola de Nova York. (Foster, 2001: 6)

noção de alteridade, a valorização da cultura, uma ânsia pelo referente que insere um grande foco de pesquisa no contexto cultural com a ajuda do trabalho de campo, e a procura de modos de uso da interdisciplinaridade como arbítrio do eu em relação ao outro, incluindo criticamente a postura do etnógrafo (Foster, 2001: 185-189).

Procuró perceber a aproximação dos valores por estes autores desenhados no campo ampliado da exploração antropológica e artística, às práticas pedagógicas do ensino artístico. Uma aproximação da arte à vida, que responsabiliza também o encontro social desta com os problemas educativos que nela habitam. A corelação destes princípios, com o campo da educação pode ser igualmente problemático, alvo de questionamentos vários, como desenvolve Hal Foster na circunstância do seu ensaio. No sentido inverso penso que este pode também ganhar o carácter sugestivo e estimulante, característico da movimentação e permanência viva da produção artística, se o comprometimento se fizer com/a partir do campo que lhe é mais próximo, o do pensamento das pedagogias da educação artística. Vejo nestes princípios um modo de inscrever a abertura da escola para a comunidade e com a comunidade. A dualidade ambígua que convoca a distância e aproximação simultâneas da vida, no contexto do sistema da Arte também o é plasmada na instituição de ensino. O estar dentro e fora do campo em simultâneo compreende a construção crítica e reflexiva de um coletivo aprendiz, onde todos os agentes acabam por ter um posicionamento híbrido como força de um todo.

1.1 Que referências para a problematização do eu?

Implico a questão: Que referências para a problematização do eu? tendo esta questão como ponto de partida, a partir de que referências invoco uma temática de investigação?, simultaneamente me parece pertinente inverter a questão: do eu para a problematização das referências?, para que sirva como uma apresentação da mesma temática, dando-lhe um rumo, sem condicionar outros percursos derivantes. Durante a observação e prática de estágio encontrei então, nas *referências*⁵ uma linha condutora para esta problematização⁶. Observo-a durante alguns momentos do estágio⁷ e durante a minha investigação teórica a decorrer em paralelo. Reconheço que estas, justificam e alimentam a minha vontade de implicação no contexto da formação artística em prosseguir uma investigação no entorno da crítica e teoria da arte. Considerar a pesquisa das referências artísticas e das suas implicações discursivas, como incitadoras de relações permanentes com a realidade num contexto atual de contemplação e questionamento da mesma. Vejo esta investigação como um pretexto para incitar continuamente as fluências da minha atitude, como professora de artes visuais, no enquadramento ampliador da forma do conhecimento artístico.

As referências no contexto das práticas artísticas pedagógicas são reconhecidas como ferramenta necessária e indispensável ao crescimento dos estudantes dentro da sua área de especialização. O referente é assim, considerado como mote, estímulo, modelo, ou fonte para o questionamento individual do aluno que se implica com a realidade do ensino artístico logo no ensino secundário. O serviço das mesmas referências é necessário para o enquadramento dos saberes, técnicas e práticas mobilizadas pelos currículos das diversas disciplinas; para a ativação da consciência histórica do aluno face às mesmas formas de relação com o campo de especialização. A referência a que se alude está intimamente ligada com a área do saber artístico e por isso teremos de associar esta relação ao leque variado de agentes que participam na sua construção concebendo essas alusões ou relações necessárias como objetos referentes, sendo

⁵ REFERÊNCIA, s. f. (lat. *referentia*). Acto de referir, de relatar. Aquilo que se refere ou relata. Acto de referir uma coisa a uma autoridade. Relação de coisas entre si. Alusão a um determinado facto ou a certa obra ou trecho. Loc. Adv. Em ou com referência, relativamente a Pl. Indicação de pessoas que possam dar Informações acerca de alguém; abonações; exigir boas referências. (LELLO, 2004: 1013)

⁶ Em paralelo, reconheço outras problemáticas que exploro no desenvolvimento desta parte do documento com mais atenção, depois de as ter enunciado brevemente durante o relatório de estágio.

⁷ É possível revisitar observações em torno da problemática da referência, durante o desenvolvimento do capítulo 0.2 *Enquadramento da atividade de estágio*.

este papel atribuído no contexto artístico ao artista, à obra, à instituição cultural, ao curador, ao colecionador, ao crítico, ao promotor cultural, ao sistema da arte.

À medida que esta questão é tema de conversa no decorrer do estágio⁸, apercebo-me que “a falha”, “a falta”, “a crise de referências” é por professores e alunos reclamada e problematizada⁹. Esta torna-se a premissa para a investigação, dada a sua permanência e ressonância, mas sobretudo dada a pertinência da mesma para pensar a relação entre o sujeito e o coletivo que compõe o seu enquadramento. O tom com que a mesma provocação, da falta ou crise da referência se coloca pode a um primeiro nível de problematização habitar superficialmente a discussão, responsabilizando outros por essa tarefa no mesmo nível paralelo de aprendizagem, ou pensar como se esta se tratasse de um requisito prévio a este ciclo de estudos. Compreendi que não nos poderíamos distanciar do problema de forma inerte, já que assim apenas garantiríamos um descartar de responsabilidade e não uma relação direta com o mesmo. Igualmente não poderemos exigir nada de espaços de aprendizagem que não estão sob a nossa alçada. Na mais sensata e realista das hipóteses penso que é neste mesmo ciclo que a discussão deve ser ativada, dada a sua pertinência no contexto de um tipo de ensino especializado e que de tão cedo tem a potência de questionar as suas fontes do saber. Essas referências devem surgir, sendo aqui problematizadas de uma forma abundante e rica, implicando uma experiência qualitativa e significativa das mesmas.

Se a referência é no sentido terminológico do termo uma forma de mencionar alguém ou alguma coisa, confronto-me com uma reflexão sobre a Referência no contexto da educação artista: Como é que esta *crise de referências* poderá ser problematizada? Afinal, que referências estão em falta? Quem as deverá “fornecer”? Elas tornam-se um produto agenciado pelo professor ou pelo aluno que as implica autonomamente no seu processo de trabalho?

⁸ Esta questão tornou-se recorrente no enquadramento das várias disciplinas do corpo de currículo artístico das quais tive oportunidade de participar durante a atividade de estágio: Desenho, *Projeto e Tecnologias* e História da Arte.

⁹ Quer alunos, quer professores, me foram falando da questão da referência ao longo do estágio. Desde os alunos que me convocavam a sugerir constantemente novos artistas, obras, ou projetos artísticos para que alargassem o seu leque de pontos de referência artística; até ao Prof. Cooperante, que me mostra como mobiliza esta problemática para dentro da sala de aula implicando o contacto mais permanente dos alunos com referentes artísticos, através da reflexão, apresentação, e apropriação de obras pelos alunos no decorrer das aulas de desenho, ou que a partilha no decorrer das aulas de *Projeto e Tecnologias (Produção Artística)*; ou à Prof. Micaela Reis (e outros envolvidos) que no decorrer das aulas de *Projeto e Tecnologias* (Design de Produto) incentivava que os alunos criassem metodologias de pesquisa autónomas e partilhava igualmente referências de âmbito conceptual, estético, ou técnico tentando colmatar essas mesmas falências.

Disponho-me a invocar a temática da referência dado o contacto com uma reflexão teórica que acompanha a investigação e me inicia nesta problematização, o ensaio de Hans Belting “Art history, after modernism” (2003). Embora situando o seu discurso sob a perspetiva do historiador e investigador de Arte, este, fazia-se eco de uma corrente de questionamento filosófico sobre o período Moderno alargada a mais do que um campo epistemológico. O enquadramento de Belting à ciência da história da arte, segundo a mudança ideológica pós moderna, dá a conhecer uma perspetiva questionadora da narrativa da história, que por sua vez reflete interesses políticos e sociais que movimentam e estimulam formas de atuação e produção artística. Este instiga a minha curiosidade já implicada no estudo e consciência da teoria e crítica de arte, no contexto pós-moderno. Com a moldura, ou “frame”, conceitos por ele explorados neste ensaio, revisita reflexões anteriores a este, desenvolvidas por John Berger, que também no campo específico da história da arte elabora o ensaio “modos de ver” pensando sobre a construção do significado de uma obra, entendendo que a mesma reflete os olhos de quem a vê (Berger, 2006). O conceito de “frame” continha para Hans Belting a denúncia de uma perspetiva limitadora face à composição e sequência dos factos históricos. Com o distanciamento de quem olha não só o conteúdo mas também a moldura de um quadro, tornavam-se visíveis as falências do modelo académico que dava corpo a esse modo de ver autoritário não só da história de produção e pensamento artístico, como da história na sua amplitude teórica e geográfica. Este disciplinava o olho para circunscrever a percepção da obra ao seu conteúdo estilístico-formal, fazendo o espectador abstrair-se da relação do seu enquadramento ou contexto discursivo. A circunstância de visibilidade da obra era comprometida por uma ideologia de sentido único ou derivadamente controlada. Esta era uma proposta das instituições artísticas que educavam e formavam os seus agentes (artistas, críticos, espectadores, colecionadores) segundo essas concepções pré-determinadas. Compreendo como este ponto fulcral na minha historiografia de referências me iniciava na amplitude teórica da discussão, prevendo a corrente de investigação, revisito este texto apercebendo-me de como o mesmo traçava já linhas de questionamento importantes para a discussão da referência no contexto artístico.

A recorrência de ensaios que problematizam a mesma discussão torna-se relevante para pensar não só a circunstância da ciência da história da arte, como também as formas de produção artística e a sua relação com a rede referencial que até então teria sido ordenada e disciplinada pelas instituições e formas de agenciamento artístico. Na primeira secção do seu

ensaio “Art and it’s histories: a reader.” Steve Edwards (1999), implica o leitor numa contextualização histórica dessa definição institucional da “academia, do museu e dos cânones artísticos”, que fazia jus ao modelo ideológico moderno. Os testemunhos apresentados por Edwards neste primeiro capítulo alimentavam alguns dos mais icônicos discursos, critérios e valores formais da teoria académica que fundamentaram a pretensa pela instrução desses valores à sociedade, como consta neste excerto do Relatório do Comité de Seleção Parlamentar acerca da Coleção de Mármore de Elgin (1816), de que o mesmo se serve como primeiro exemplo: “With this examination of the excellence of these works it is natural to conclude that they are recommended by the same authorities as highly fit, and admirably adapted to form a school for study, to improve our national taste for the Fine Arts, and to diffuse a more perfect knowledge of them throughout this kingdom.” (Edwards, 1999: 19). As instituições de arte implicaram-se com grande força discursiva na construção do que seria a base pedagógica das práticas artísticas, como se entende pelas reflexões fundamentadas por Steve Edwards, desde a fundação da escola moderna nos seus primórdios. Neste contexto o sentido que é construído em torno da obra, ou seja a relação¹⁰ criada entre o sentido e a sua referência, é única ou por outras palavras extremamente condicionada a esta visão moderna e académica do referente. Este sentido único torna-se assim fundamento para a construção de uma só rede de enunciação de autores, movimentos e épocas históricas, numa pretensão totalizadora da história que falseava a liberdade do conto, promovendo o condicionamento das formas de produção. Assim os múltiplos sentidos que seriam possíveis à representação da realidade artística e por consequência da cultura e sociedade, eram condicionados a esta perspetiva categórica do estilo, numa linha de tempo organizada de forma predominante através de um olhar diacrónico.

A problemática da referência não pode então desassociar-se desta crítica à circunstância e condicionamento epistemológico quer da história como disciplina moderna que deriva dos interesses mais próximos desta época, quer do ensino artístico nas suas primeiras manifestações públicas. As mesmas questões não devem então permanecer despercebidas durante toda a re-

¹⁰ A relação entre sentido e referência, é identificada sob a perspetiva de Gottlob Frege no ensaio que dedica ao mesmo tema, na medida em que no seio da linguística ambos os conceitos aplicados à realidade são apresentados como representações, e não no seu estado puro. O sentido que uma pessoa atribui a algo pode estar em afinidade com o que outra igualmente atribui, mas nunca nos mesmos modos de representação. O mesmo acontece com a referência, o objeto referente existe para o sujeito individual como uma construção subjetiva. (Frege, 2011: 24-25) - Depreendo assim que a relação entre espectador e obra, como exemplo prático desta afirmação é condicionada, na medida em que a mesma se limita a uma ideal e única representação simbólica do objeto, que não corresponde à sua real forma de representação múltipla.

flexão no entorno da Referência no contexto da formação artística, pelo contrario, visto que a soberania curricular destes modelos, ainda hoje se encontra intimamente ligada a este contexto de estudo, como foi importante refletir no enquadramento e crítica dos programas curriculares e a sua articulação prática no decorrer da experiência de estágio¹¹.

A orientação da Escola Artística Soares dos Reis para a pedagogia das técnicas artísticas é também reveladora desse vínculo para com o passado, a meu ver digno de ser revisto e questionado. O passado que não está só presente dado o vestígio de uma tradição de condutas a esta escola em específico associadas, mas a um passado de convenções associadas ao ensino artístico numa relação geral. A gestão de conteúdos programáticos para a disciplina de *Projeto e Tecnologias*, disciplina igualmente estruturante destes cursos de especialização artística, reflete também essa relação, já que ainda que o Projeto esteja presente, as diferentes áreas tecnológicas têm um peso superior neste regime. O que numa observação simples do próprio nome da disciplina, poderia parecer que se faz uso das tecnologias de forma menorizada, esperando que esta sirva de apoio ou ferramenta do Projeto, na prática concretiza-se uma tensão oposta igualmente tendenciosa e hierarquizada. Essa força torna-se visível a partir dos tempos letivos em que as diferentes técnicas e a sua aprendizagem retêm dos alunos e professores de cada turma, com formação técnica especializada para o efeito. Também do percurso que estes alunos fazem pelas diferentes oficinas disponibilizadas na escola do 10º ao 12º com uma pretensa e obrigação pela especialização técnica. E ainda da componente projeto que se reflete a partir das suas metodologias como técnica estabelecida, onde se ditam as fases de processo com uma ordem fixa. Coloco em destaque a concepção oficial e técnica da Arte que está na base da ideologia que estrutura este tipo de formação especializada. A distribuição e fragmentação das áreas artísticas são formuladas na pretensão de uma forma de especialização no campo da Arte. Pergunto-me

¹¹ No decorrer das aulas, e pelos desenhos que habitavam os corredores da escola, apercebo-me da soberania, no âmbito da Disciplina que ocupam exercícios que valorizam o registo gráfico do processo de análise, percepção e observação visual da realidade, e ao treino da composição e uso de diferentes materiais aplicados. Estão também presentes modos de enquadramento, ampliação, redução, composição e adaptação bidimensional por via de transformações gráficas ou a ilusão da tridimensionalidade, considerando-se valores tonais ou modos de construção espacial a partir do uso da perspetiva. Debato sobre essas questões juntamente do Vítor e de outros professores, tendo já refletido sobre elas no contexto da cadeira de Didática das Artes Visuais com a análise do programa de Desenho. O mesmo acontece na relação com o ensino e sensibilização da História da Arte quer em âmbito letivo da mesma, onde impera o modelo hierárquico de relação com os conhecimentos que se dispõe das práticas mais distantes às práticas mais recentes, quer na relação transversal com outras disciplinas que promovem o mesmo jogo de hierarquia incentivando outros pontos a serem evidenciados no enquadramento do progresso ou desenvolvimento da área do saber.

se a especialização não estará a ser convocada numa idade precoce? ou se esta concepção não se estará a distanciar de um contacto com a realidade contemporânea da produção e do pensamento¹² em Arte? da qual penso que deveria ser referente.¹³ A título de exemplo: durante uma aula de desenho em sala de estiradores uma aluna do 11º ano questionava-me acerca do facto de uma obra da qual teriam tido experiência no ano anterior, numa visita ao Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, se estabelecer como arte para o sistema, por estar por isso naquele museu. No decorrer da explicação, onde eu tentava fazê-la compreender a complexidade dos diferentes factores que implicam a aceitação ou o relacionamento dessa obra para com a prática artística, começo a aperceber-me de que um grande numero de alunos se implica na conversa estando por isso curiosos por uma sensibilização mais próxima do seu modo de compreender o mundo e da forma de imaginarem conceptualmente uma ideia do sistema da arte. Foram assim apercebendo-se das transformações constantes das convenções sociais associadas ao tema, à medida que mais se pensa, se produz, se compra, se critica, se institucionaliza mais se consciencializa acerca da complexidade de tal campo epistemológico. Ao longo do estágio este questionamento tornou-se recorrente sendo por isso importante como experiência prática que vai no sentido da proposição que invoca o distanciamento entre os dois mundos.

Considerar a crise de referências implicaria perguntarmo-nos se um dos factores para esta, não será a falta de questionamento quanto à autoridade das referências, quando as mesmas implicam a definição de um campo de prática e pensamento condicionado, face a outras igualmente possíveis. A aluna que a título do exemplo anterior começa a tentar perceber estas condições, reconhece a legitimação autoritária associada ao museu, tocando por isso numa problemática relevante para investigação da crítica institucional, trabalhada nos anos 70 e 80 por diversos artistas e teóricos dos quais me interesse. Marcel Broodthaers aparece como referência desta investigação prática e teórica numa fase inicial, não como único mas como um potencial exemplo discursivo desta problemática.

Quando penso a questão no contexto educativo, entendo que numa perspetiva micro poderíamos refletir essa mesma questão, quando esta se aplica à possibilidade do professor de gerir as referências de que o próprio faz uso. Num nível macro de gestão educativa, consider-

¹² Ver nota 1.

¹³ Compreendendo os limites da minha observação dentro desta escola, percebendo que a minha experiência não é suficiente para uma generalização totalizadora do facto, mas suficiente para a problematização.

aríamos uma consciência ativada pela reflexão de Bourdieu, que afirma a força da “autoridade pedagógica”¹⁴ na seleção dos saberes mobilizados nos currículos, intimamente relacionada com a questão soberana dos modelos em que a narrativa da história se desenha, ou como compreendo na introdução com o olhar do etnógrafo em relação ao seu objeto de estudo, o outro.

¹⁴ Expressão traduzida da versão inglesa (P. Bourdieu e J. Passeron em Adams, 2010: 684) Jeff Adams no seu ensaio “Escolhas arriscadas: dilemas de se introduzir as práticas artísticas contemporâneas para o interior das escolas (traduzido da versão inglesa)”, utiliza esta referência ao pensamento de Bourdieu, como um dos factores que expande o distanciamento visível entre a realidade da prática artística contemporânea e a educação artística no sistema de ensino regular. Já que aqui este reflete que para além de um distanciamento evidente e visível do contexto artístico contemporâneo à prática educativa de formação artística nos dias de hoje, existe também uma forma de incompatibilidade paradoxal aos dois campos de prática que multiplica o desafio dessa relação. Já que, o seu contacto é promotor de um confronto constante de ideologias à muito estabilizadas no sistema de ensino que são postas em causa na relação com a consciência da “autoridade pedagógica”, dado o envolvimento ativo da Arte Contemporânea na crítica institucional, onde se questionam desde o interior as ideologias que sevem de estruturas e modelos para as instituições; a promoção do valor individualista do sujeito face ao valor coletivo; ou a ambiguidade do conceito ou campo do saber oposta às formas de normalização objetiva do mesmo. (Adams, 2010)

1.2 Do questionamento do autor para a crise de referências

Depois de uma reflexão mais dedicada à problemática da crise de referências, compreendi que não poderia restringi-la apenas ao nível da crítica institucional, implicando o factor do carácter arbitrário na relação com as referências em diferentes níveis de gestão e consideração. Começo a considerar a mesma problemática como se pensássemos isoladamente o que é objeto de analogia durante o processo de referência, o artista e a obra. Considero neste capítulo a pertinência de se estar consciente de certos fenómenos discursivos, quando nos relacionamos não com os conteúdos, mas com os sentidos atribuídos pelo autor ou espectador e com os contextos de produção que se apropriam e difundem em conteúdo sem uma contextualização e problematização necessárias no seu entorno.

Ao compreender um paralelo entre a postura do artista e do autor como potenciais entes de referência à sua prática ou campo epistemológico, poderia sugerir que, a olho nu e descomprometido, é a partir daquilo que os mesmos produzem, que se desenha essa pretensão de referência. A produção neste sentido corresponderia à relação intrínseca entre o gesto do autor e um produto que deste surge, tornando-se por si objeto, passível de ser considerado apenas pelo seu carácter independente. Com uma análise superficial desta simples relação entre artista e obra, considero que tenho de reconhecer para a discussão uma perspetiva mais sensata e realista, sabemos que este produto gera mais discussão do que aqui aparentemente se levanta. Outros agentes estão implicados, outros espaços, circunstâncias e objetos complexificam a relação, tornando as convenções de senso comum incomensuráveis face à complexidade do questionamento no entorno destas práticas. Se olharmos o questionamento da concepção do autor, que neste documento vou associar especificamente ao artista, percebemos o modo como a problematização se pode ampliar de forma descontrolada para a nossa consciência. Coloco o enfoque neste elemento, para que sirva de exemplo dessa infinidade de questionamentos, como se nos deparasse-mos não só perante outros elementos (a obra, a instituição, o crítico, entre outros) mas também perante a relação entre eles.

Sobre o autor

“A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” (Foucault, 2001: 274)

Ao debater-se acerca da ideia de autor, Michel Foucault entende como pertinente olharmos a circunstância desse sujeito específico. Olha o autor, como entidade que age segundo um regime de códigos complexos, construindo uma forma discursiva dentro do contexto onde se insere. Reflete sobre como esta convenção social e cultural, permite que diferentes discursos circulem pela sociedade, integrando-se nesse sistema de enunciação. Compreende assim o relativismo dos seus modos de atuação, apresentação e formação, pensando como o mesmo é considerado de campo para campo¹⁵ do conhecimento nessa sua função-autor. Embora Foucault centralize a sua problematização do tema em torno dos modos do autor literário, podemos associar que também ao artista cabe este desígnio. O modo como este se relaciona com a sua função é igualmente específico, complexo e circunstanciado: de época para época, por entre convenções, discursos, paradigmas, culturas e sociedades onde o mesmo é reconhecido. Olhar o Artista sob a perspectiva de autor proposta pelo mesmo, seria entendê-lo na sua prática discursiva, onde uma ideologia do autor como inventor ou criador não tem lugar. No lugar da originalidade, caberia o modo de apropriação desses códigos e enunciados para o jogo do discurso. O artista permanece no jogo, na consciência da condição discursiva da sua prática. O que se torna referência para outros é este status que reúne o complexo do autor como sujeito em potência de gesto, do discurso que pressupõe o ato num campo de atuação circunstanciado, da obra que divulga o gesto e se relaciona com outras semelhantes construindo o campo.

A perspectiva de Roland Barthes em torno do autor, retribui uma questão importante à agência artística. O mesmo reflete sobre as condições do autor nos termos em que o mesmo era definido, como dono ou proprietário do sentido da sua produção¹⁶. Mas, ao invés de Fou-

¹⁵ (...)“a função autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos (...) os textos que chamaríamos atualmente de científicos, relacionando-se com a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia, não eram aceites na Idade Média e só mantinham um valor de verdade com a condição de serem marcados pelo nome do seu autor”. (Foucault, 2001: 275)

¹⁶ Foucault reflete que esta noção de autor, como dono ou proprietário de algo tem por isso um lugar na história da função-autor, compreendendo-se no entorno das políticas do direito individual do sujeito mod-

cault, que entende na sua problematização o carácter mutável da condição do autor ao longo da história da humanidade¹⁷, e defende que existe um sentido estruturante¹⁸ por detrás do discurso; Barthes declara “a morte do autor”, para inscrever um espaço para a independência da obra, e sobretudo do leitor face às condicionantes do sentido que se vinculavam no discurso do autor enquanto entidade que reserva direitos sobre o mesmo (Barthes, 2004). Ao invés da prática e sentido discursivo do autor, Roland Barthes quer reconhecer no leitor um potencial agente para a ampliação de sentidos. Olhando a obra como estímulo principal, implicam-se as múltiplas leituras, antes condicionadas pelo autor e por consequência ou predeterminação pelas instituições ou entidades que lhe atribuíam esse crédito.

O questionamento implícito nestes dois célebres textos reflete acerca da convenção do autor no período moderno, que se estendeu desde a Renascença até ao início do século XX. O que ambos problematizam em torno desta função ou devir do autor, está simultaneamente próxima e distante em termos discursivos e ideológicos. Mais do que destacar as suas derivações igualmente problemáticas, dedico-me à proposição que de uma forma mais ou menos radical ambos colocam aquando a discussão em torno do autor. O que se coloca em serviço fúnebre por Barthes ou em questionamento por Foucault, são os paradigmas anteriormente associados a tal definição.

“Dar um Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita.” (Barthes, 2004: 63)

erno que reclama juntamente a outros, o direito pelas suas produções intelectuais. (Foucault, 2001: 275)

¹⁷ “Após o século XVIII, o autor desempenha o papel de regulador da ficção, papel característico da era industrial e burguesa, do individualismo e da propriedade privada. No entanto, levando em conta as modificações históricas em curso, não há nenhuma necessidade de que a função autor permaneça constante em sua forma ou em sua complexidade ou em sua existência. No momento preciso em que nossa sociedade passa por um processo de transformação, a função-autor desaparecerá de uma maneira que permitirá uma vez mais a ficção e aos seus textos polissémicos funcionar de novo de acordo com um outro modo, mas sempre segundo um sistema obrigatório que não será mais o do autor, mas que fica ainda por determinar e talvez por experimentar.” (Foucault, 2001: 288)

¹⁸ Segundo Foster, Foucault proclama a persistência do discurso mesmo depois de uma leitura que lhe acrescenta um outro sentido por muito radical que seja o sentido da raiz uma leitura externa não será um acréscimo ao discurso. “(...) o que se coloca em questão é a estrutura do discurso despojado de adições (...)” (Foster, 2001:3-4)

À semelhança do cientista, do músico, ou do inventor, o autor tira partido da condição discursiva para afirmar a sua independência disciplinar¹⁹ face a outros campos epistemológicos. O artista associado a esta concepção, torna-se referência quer pelo seu valor de troca, quer pelo valor de verdade ou de símbolo²⁰ que o mesmo inscreve para com a sua área disciplinar. As instituições específicas garantem igualmente esta falsa autonomia²¹, validando por si os seus sentidos como forma de verdade, e explorando-os como propriedades rentáveis do valor cultural, simbólico e capitalista. Todo o sistema de ficção que estas verdades transportam são escondidas, como já o referenciava Jacques Rancière; sustenta que a ficção dentro da ficção vem trazer uma potência reveladora das ininteligíveis fronteiras que separam a realidade da ficção, vem torna-las por isso visíveis, na sua forma de razão híbrida (Rancière, 2010: 43-45). Quer seja pela amplitude da definição do autor/artista, que por consequência não possibilita a identificação de quem o é ou não; quer seja pela condição discursiva em que o mesmo se vê limitado, que por consequência tornaria o seu gesto como parte de uma conquista disciplinar que a ele já não diria respeito²²; quer pela amplitude de leituras, representações ou sentidos que podem ser atribuídos ao seu gesto, destituindo o valor exclusivo do mesmo: podemos afirmar a crise do autor como sendo o principal factor desta crise de referências? Ou implicá-lo como uma referência, conscientes da sua condição?

¹⁹ A concepção da disciplina é o fundamento moderno, que pensa segundo a lógica da construção de um sistema racional de relação com o mundo, compreendendo a categorização dos campos do conhecimento. Este é responsável pelo alimento da fragmentação do saber segundo áreas de especialização, por consequência tornou o idolatrar do cientista, do artista, do inventor, ou descobridor possível nessa perspectiva de conquista ou progresso.

²⁰ Foster referencia Georg Lukács para refletir acerca do signo da obra como objeto de consumo, e da forma como o modelo capitalista olhando o conhecimento como uma forma fragmentada e especializada, alimenta por consequência o desvincular da humanidade em relação às suas vivências. (Foster, 2001: 76)

²¹ “Por exemplo, na tardo modernidade da pintura abstrato-impressionista e campos da cor, a autonomia do signo foi estabelecida como o critério primordial da arte. Associado a esta pureza da pintura estabeleceu o seu principal advogado Clement Greenberg, em oposição expressa ao contra-princípio dadaísta da arbitrariedade do signo.” (traduzido da versão espanhola) (Foster, 2001: 81) A perspectiva greenberguiana da arte, promove essa autonomia, sendo que o carácter autorreferente dos meios específicos em prática garantem a sua independência. Esta é assim uma autonomia falseada na medida em que esta perspectiva não se libera ou subverte das outras práticas mas sim se distancia e refugia da realidade envolvente.

²² “Um quiasma produziu-se no século XVII, ou no XVIII; começou-se a aceitar os discursos científicos por eles mesmos, no anonimato de uma verdade estabelecida ou sempre demonstrável novamente; e sua vinculação a um conjunto sistemático que lhes dá a garantia, e de forma alguma a referência ao indivíduo que os produziu. A função autor se apaga, o nome do inventor servindo no máximo para batizar um teorema, uma proposição, um efeito notável, uma propriedade, um corpo, um conjunto de elementos, uma síndrome patológica” (Foucault, 2001: 276)

Do questionamento do autor, inevitavelmente comprometo também o questionamento da disciplina, que o cria com uma concepção egocêntrica e fechada sobre si. Este ego do sujeito humanista parecia desvanecer com a implicação da complexidade de perspectivas do mundo, já que no confronto do eu para com o outro, ambos deveriam sair ilesos. Desta forma de construção do autor ou artista, passa-se ao envolvimento do outro como igualmente válido, ou necessário, para se implementar um regime de diferenciação ou mérito, implicando não só outros autores, como outros agentes da mesma forma importantes para o conjunto. De uma única perspectiva passamos à aceitação da diferença, à múltipla visão e à multidisciplinariedade como forma de argumentação coletiva.

Na consciência e aceitação da diferença, tornar-se-iam válidos os múltiplos sentidos, os múltiplos diálogos, as múltiplas referências, as múltiplas leituras²³.

Até que ponto, acrescentamos pontos?

²³ Entendo as múltiplas leituras na concepção do leitor que Roland Barthes propõe no ensaio “A Morte do Autor”. (Barthes, 2004: 64)

A proposta que concebi, *o desenho e os seus referentes*, implicava com os seus jogos de aparente disposição do corpo coletivo, os alunos do 12º ano, nesta primeira e ingênua função da mesma, de servir como garantia desse múltiplo, e da transversalidade multidisciplinar do desenho. Quando me pergunto até que ponto esta sessão teria servido esse propósito, apercebo-me de que esta reflexão poderia ir de encontro do questionamento das políticas da diferença e da alteridade, enunciadas por Foster, como presentes ao longo da crítica pós-moderna e pós-estruturalista. O que se coloca em causa é o olhar sobre o outro e a tendência soberana dessa perspetiva, ainda que exista um grande interesse sobre o mesmo depositado, e que a intenção de aproximação ao outro não seja mais uma postura colonizadora. *Até que ponto é que este múltiplo serve então o espaço da partilha*²⁴? *O tempo da integração e relação entre sujeitos*²⁵, *ou entre o sujeito e as coisas*? Nesta pretensão de inclusão do múltiplo todos os agentes se dispuseram como se se tratasse de uma relação forçada com aquela atividade, como por uma acumulação de discursos, de sentidos, de objetos com diversas representações simbólicas. Dava-se assim o perigo de uma adição excessiva que poderia despojar o sentido do gesto, se nos relacionar-mos ainda com uma pretensão autoral de inscrever um único sentido. Ou se com esse sentido implica-se uma ampliação significativa.

Nesta atividade o propósito poderia estar condicionado a essa intenção de incluir a Referência ou o Desenho sob diferentes dimensões e concepções em conflito, de modo a ampliar a discussão, ainda que por via de uma força maior do coletivo este objetivo mudasse, e revelasse uma certa falência. Nessa analogia autoral com a proposta, apercebo-me de que uma perspetiva mais cúmplice era necessária entre os modos de significação do autor e do leitor. Revisito a reflexão de Giorgio Agamben, em torno do “Autor como gesto” (Agamben, 2006), já que este compreende que o gesto do autor, é ele próprio revelador de uma negociação deste com os dispositivos que utiliza. O autor nesta concepção “joga-se” na obra (Agamben, 2006:

²⁴ Jaques Rancière, define que o espaço da “partilha do sensível” é como uma zona política do comum, onde o indivíduo se dispõe, partilhando e construindo esse mesmo espaço. (Rancière, 2010a: 13)

²⁵ “(...) estratégias de negociação interpessoal dão conta da capacidade de resolução de situações inter pessoais problemáticas, configurando um dos polos de competência social de ação, a autonomia.” (Coimbra, 1991: 2) Deste modo Joaquim Coimbra, interpela à competência interpessoal de ação que pressupõe simultaneamente a capacidade sociocognitiva dos sujeitos ao implicarem a negociação da diferença e da partilha como modo de integração.

55), garantindo a relação com esta por via do que fica “inexpresso” (Agamben, 2006: 52), esse espaço que cria por sua vez um lugar para a existência do leitor e do seu gesto em potência. O que sobra de “incongruente”²⁶ dessa postura autoral foi então crucial para equilibrar o que de soberano pudesse existir na minha proposta. Com esta abre-se espaço para que os alunos contribuíssem para o jogo, interagindo de maneiras que não poderiam ser premeditadas, que não só acrescentavam sentidos, mas também os transformavam. Pedagogicamente pretendia implicá-los na responsabilidade do gesto do autor, promovendo desse modo o respeito pelos seus gestos. Como Jacques Rancière defende no seu ensaio “O Espectador Emancipado”, “O espectador também age, como o aluno e o cientista. Observa, selecciona, compara, interpreta.” (Rancière, 2010b: 22). Depois desta observação que completa a relação não só do autor mas do espectador com o seu gesto, compreendo a importância de considerar o aluno e o professor numa posição intermédia privilegiada, já que ambos ocupam simultaneamente três posturas que se destacam, implicando-se quer pela observação, como espectadores, quer pelo pensamento, como sujeitos críticos, quer pela disposição de si nos jogos de produção e apropriação, como autores que não olham os objetos como propriedade, mas como processo e meio.

Com esta proposta, repensei a pertinência da continuação da experimentação destes espaços²⁷, como campos multidisciplinares, capazes de promover questionamentos, contacto e transformações implícitas à construção da cultura e à diversidade inerente dos conhecimentos que transportam. Os referentes do desenho que ilustravam uma tradição, tornaram-se num elemento de trabalho e não numa regra limitadora. A mudança estava subentendida no processo de criação e integração de novas tendências e costumes, a par da experiência que as relacionava. Os diferentes referentes encontram-se num diálogo contingente, protagonizando essas tensões.

²⁶ “O gesto do autor é atestado na obra a que também dá vida, como uma presença incongruente e estranha (...)” (Agamben, 2006: 55)

²⁷ “O aluno aprende do mestre algo que o próprio mestre não sabe. Aprende algo como efeito de um ensino que o obriga a procurar e a verificar essa procura.” (Rancière, 2010b: 23)

1.2.1 Até que ponto

Até que ponto esta crise, se poderá alimentar do distanciamento do homem ao mundo? Não só dos homens entre si mesmos no rastreio da referência autoral, ou de um código ideológico, como foi refletido no capítulo anterior, mas nesta indicação obsessiva do sujeito se fazer valer por si, se autonomizar das relações e experiências mais básicas. Até que ponto esse interesse próprio (numa construção individualista) ultrapassa as necessidades de existência, quebrando o modelo de referenciação ao mundo que o torna dependente do mesmo?

Entendendo a pertinência da problematização anterior, que revela a importante e cúmplice relação entre o autor e o leitor, ou artista e espectador, e se sobrepõe à relação do autor com o seu objeto de produção; reconheço outra questão no entorno da crise de referências que se relaciona mais intimamente com o aluno ou com o espectador, nos modos de mediação destes com as referências.

A perspectiva de Hal Foster em torno da reflexão de McLuhan (Marshal McLuhan em Foster, 2001: 224-227), coloca-nos perante o questionamento do risco da perda de referência do homem em relação ao mundo que o rodeia. Com o conceito da aldeia global Marshal McLuhan, pensa as problemáticas trazidas pela era da globalização, a dispersão provocada²⁸ pelo sistema de informação e difusão do conhecimento em massa, entende a tecnologia como a extensão do corpo. Foster compreende que esta leva o indivíduo, no extremo da relação, a uma “autoamputação suicida” dos seus membros (Marshal McLuhan em Foster, 2001: 224), ao compreender que a penetração da tecnologia no sujeito tem por isso a função de o estender em estímulo elétrico para se conectar ao mundo, na perspetiva do crítico, esta torna as ligações do corpo com o mundo frágeis. Deste modo poderíamos considerar que o espaço de reflexão e produção de significações da realidade, corre o risco de por entre estes jogos de “des/ conexão” da mesma, distanciar-se e limitar-se por falta de um contacto recorrente (Foster, 2001: 225). Já Hans Belting (Belting, 2014: 24) olha esta acumulação virtual do acesso e democratização da in-

²⁸ Revi durante o estágio esta problemática, dada a permanência dos dispositivos tecnológicos na vida daqueles alunos fora e dentro da sala de aula, estes fazem parte quer da sua conduta quotidiana quer da sua conduta no interior das salas para o proveito educativo. A dispersão que se fazia sentir com o seu uso, era revelador desta forma de relação com o mundo.

formação de uma forma dicotômica para a condição do homem. Igualmente como se se tratasse de uma prótese, este considera os meios virtuais no sentido de uma extensão ao corpo, que na relação com os seus interesses podem ofuscar ou estimular simultaneamente a sua forma de seleção natural, a memória, tornando esse processo mais recorrente e desconcertante. (Belting, 2014: 92-93)

Um modo sincrónico de relação com o mundo, impermeabiliza-se com a extensão tecnológica do corpo, este é igualmente ficcionado, sem profundidade ou critérios de fundamentação. A pretensa pelo acesso democrático ao mundo dá conta de uma falha ou falência da tensão diacrónica que pecava pela soberania autoritária, e que neste momento se revela de uma outra forma igualmente desequilibrada por não estabelecer limites à expansão horizontal, ou antes por transportar conteúdos desprovidos de valor. A emancipação do corpo perde-se, por não criar raízes suficientemente mutáveis que o permitam voltar a si sempre que necessário, recuando por entre marcas ou vestígios dessas raízes no subsolo, que fundamentariam um percurso singular e consciente.

Hans Belting, em *Antropologia da Imagem* (Belting, 2014: 30-31) coloca o cerne da questão na forma de mediação dos objetos de referência. Assim implica a tecnologia e novos modos de comunicação, sobretudo no que toca à circulação da imagem, como um meio de aproximação ilusório que ficciona a corporalização da experiência. Este estímulo tecnológico que promove a extensão e a “descorporalização”, é por isso para o autor o modo do corpo virtual e global, como um “novo tipo” de experiência para o corpo, um modo de percepção “proporcionada pelos seus órgãos” (Belting, 2014: 24). De acordo com esta postura entendemos que não se tratará de olhar a disfunção do corpo face ao meio. O que o mesmo entende quando refere que nos deparamos com uma “crise de representação” do mundo. Desta maneira o autor reformula a hipótese da crise, como se convocássemos o questionamento das formas que servem as analogias de relação ao mundo, do próprio meio da referência. É a referência que permite a atribuição de sentidos ao mundo, ou a construção de representações subjetivas por cada indivíduo, como reflete Frege (ver nota 11) na sua conjectura acerca da relação entre sentido e referência. Como entende Belting: “A crise da representação é, na realidade uma dúvida quanto à referência, que deixamos de confiar às imagens” (Belting, 2014: 30)

Hal Foster, com o seu ensaio “O Retorno ao Real” (2001), coloca-nos face à questão desta desvinculação do Homem para com a realidade, expressa a nostalgia do retorno do ser

e da experiência (Foster, 2001: 172), perspetivando-a sob o discurso das formas artísticas contemporâneas na sua função vanguardista. Para tal questiono-me se para além da experiência do corpo, que como diria Agamben, foi já “expropriada” ao uso banal para servir à construção do argumento científico (Agamben, 2008: 24-27), que objetos referenciais nos restam? O que é que ainda regista uma relação factual com/do corpo com o mundo?

Depois de Foster nos propor uma postura contemporânea sobre o referente, que reclama um olhar dialético, sobre a imagem, como exemplo de um objeto referencial da vida ou da ficção da mesma, precisávamos de olhar esse ponto que negocia a relação entre uma e outra construção do mundo. Entender como é que assim a discussão se coloca a par da pertinência de pensar essa negociação, e os modos dicotómicos de enunciação / afetação / conexão / estímulo / apoio entre uma e outra forma do real. Esta subversão e inclusão dupla de sentido, pensa o jogo de compromisso como uma multiplicação ampliadora de pontos e não como uma acumulação categórica/disciplinar dos mesmos. Conscientes da proposta de Agamben, compreender a dialética entre significantes que se fundamentam e constroem pela existência de uma tensão sua oposta.²⁹ O que me interessa densificar e colocar em aberto é por isso o espaço de atuação, criação e produção que está implícito neste intermeio. Nesta relação de dependência entre posicionamentos que constroem um espaço e um tempo comuns de partilha. Quando nos posicionamos neste meio, não precisamos de, olhar necessariamente a partir de um ponto de vista central, numa pretensão utópica, de pretensa por nos posicionarmos extrema e radicalmente no meio, já que da mesma forma que uma proposta política perde a sua valência por se radicalizar. O espaço do equilíbrio é também por isso uma posição impossível. Esta atitude implica um jogo de compromisso e negociação que tenta não excluir ou incluir de uma forma abrupta, mas antes capaz de repensar, recriar, e reconstruir pelo interesse de permanecer e enriquecer esse mesmo jogo e não esgotar as hipóteses de relação do corpo com o mundo.

²⁹ Segundo o autor os significantes diacrónicos não subsistem sem que a perspectiva dos significantes sincrónicos não lhe façam uma tenção oposta, transformando e tendendo a uma constante mutação em modo circular de existência. No espaço intermédio ficam os resíduos dessa tenção (Agamben, 2008: 95-97) “(...) (pode-se perguntar, neste ponto, se a esfera da Arte na nossa sociedade não seria o compartimento destinado a recolher estes significantes “instáveis”, que não mais pertencem propriamente nem à sincronia nem à diacronia, nem ao rito nem ao jogo).” Agamben, 2008: 98)

1.3 A potência do prefixo RE- como forma de relação

A relação entre sentido e referência, é identificada sob a perspectiva de Gottlob Frege no ensaio que dedica ao mesmo tema. Frege entende que a procura pela referência, segundo a forma da lógica-linguística, se rege por um campo epistemológico científico, e tende a partir de uma ideia que não só se preocupa pelo sentido de um pensamento ou ação, mas pelo valor de verdade que um sentido transporta. Referenciamos algo ou alguma coisa na “busca pela verdade”³⁰ dessa mesma coisa. “O pensamento perde em valor para nós tão logo reconheçamos que uma das suas partes carece de referência.” (Frege, 2011: 27). Essa mesma coisa é referenciada, por que é a partir desta, que o pensamento ou o sentido se constrói. Frege retorna a percepção de que não será apenas pelo valor de verdade que a referência se pretende, mas sim pela relação dependente que a mesma estabelece com um pensamento. A referência torna-se assim necessária para a viabilidade do processo de relação entre o mundo e os sentidos que lhe atribuímos.

Depois de refletidos alguns pontos que podem contribuir para a problematização de uma crise de referências previamente questionada, só resta REconsiderar uma possível REconexão à referência na procura de múltiplas verdades. REconfigurar as relações desta com o corpo, para que se viabilizem os sentidos do pensamento à mesma vinculados, REagenciar os meios disponíveis³¹, REvê-los na sua amplitude de sentido. Importa não só REconhecer daqui em diante mais pontos implicados no processo de relação em crise mas pensar como este poderá vir a ser potenciado. O prefixo RE carrega consigo uma forma de RElação RETroativa com o que já antes teria sido experimentado. Este elemento do léxico implica deste modo a consciência da nossa atuação face a ações prévias de outros, à sua REciprocidade ou REforço discursivo por via da REpetição ou REcorrência. Sublinho a importância de uma atitude reflexiva e crítica perante o processo de referência e apropriação, bem como de uma formação que destaque como prioridade os processos de relação e aproximação do aluno e do professor de artes visuais, ao

³⁰ “Com a questão sobre a verdade abdicaríamos do prazer estético e nos voltaríamos para uma consideração científica. Portanto, à medida que o poema é tomado como uma obra de arte, para nós é indiferente se o nome “Ulisses”, por exemplo, tem referência. Acima de tudo, é a busca pela verdade o que nos impulsiona a avançar do sentido para a referência.” (Frege, 2011: 28).

³¹ Rancière entende que “a política e a arte, tal como os saberes, constroem ficções, reagenciamentos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que vemos e o que dizemos, entre o que fazemos e o que podemos fazer.” (Rancière, 2010a: 45). O mesmo autor reflete que é enquanto forma de “revalorização” do trabalho que a arte se torna uma “atividade exclusiva”, estas “reconfiguram a partilha”, inscrevem a “recomposição da paisagem visível”. (Rancière, 2010a: 52-53).

questionamento artístico vigente, não separando mais o produtor, do espectador, do crítico ou do curador, já que todos podem ocupar um mesmo lugar, representando-se através de gestos cúmplices.

paleta de cor (parte 2) e *um projeto de cor* (parte 2)

Disposição das relações

Durante o estágio com a proposta didática da paleta de cor, ponho em causa os espaços de partilha que começo a reconhecer desde a reflexão em torno da proposta desenho e os seus referentes, testando-os e experimentando-os para proveito do seu questionamento. Com a *paleta de cor* e mais tarde com a proposta *um projeto de cor* propus o lugar da sala de aula como o ponto de contacto entre as hipóteses múltiplas de relação com o conhecimento da cor. O estímulo partiu de um interesse em abordar este conteúdo com os alunos, já que revia essa pesquisa num dos meus projetos pessoais. Partiu igualmente do reconhecimento do proveito que esta abordagem teria para a aprendizagem dos alunos em torno deste assunto, encontrando uma forma crítica de relacionar os conteúdos pedagógicos da planificação de *Desenho A* nesta escola. Deste modo estava já consciente de um lugar comum para o jogo e disposição da cor, entre mim e aquela turma no contexto da disciplina. Experimentei a partir das particularidades da experiência didática que fui propondo, envolver os alunos e os seus interesses de uma forma mais diferenciada e própria. Entendi que era necessário integrá-los a partir de si, e das suas aprendizagens prévias, para que o confronto dos alunos com novos conhecimentos fosse significativo.

Problematizo a partir desta experiência essas formas de conhecimento, quer se trate de um momento de relação do aluno com o mesmo de forma isolada, ou se trate de entender o conhecimento num modo de “confrontação interpessoal”, fazendo-se parte de um grupo, que produz relações com o saber em conjunto, para que exista a possibilidade destes saberes serem partilhados e pertinentes no seu contexto de questionamento (Charlot, 2000: 61). Esta experiência “traduziu” por isso o balanço entre o eu e o outro, o indivíduo e o coletivo no modo como se relaciona com a própria área do saber artístico. Considero como o conhecimento, as práticas, as técnicas, as referências, os exercícios se apresentam como construções, discursos e representações hipotéticas do saber, questionando mutuamente a sua complexidade dicotómica (entre o subjetivo e o objetivo) com os alunos. Interessava ponderar as aprendizagens como processos de relação com o saber na sua amplitude e ambiguidade, já que segundo a perspetiva de uma formação artística, os alunos a meu ver devem reconhecer e construir as suas próprias representações do conhecimento, estando por isso conscientes do que já existe. Proponho uma forma orgânica e singular de relação, como a formalização da distinção necessária para o equilíbrio e

compensação de uma forma utopicamente objetiva e imparcial neste contexto educativo.

Para além das questões que invoco antes, o que incentivo com a última proposta didática, *um projeto de cor*, é colocar à vista a disrupção dos meios educativos que eu própria determino para aquelas sessões. Consciencializo gradualmente os alunos das valências e falências das metodologias inculcadas na ordem do processo projetual pelos “modos” do desenho. Impliço esta estratégia como uma atitude didática, passível de ser apropriada na sua condição relativa e subjetiva. Deixo espaço para que os alunos se apropriem desta estratégia de jogo como sendo sua, reconhecendo a sua autonomia e liberdade de atuação, precisamente por se aperceberem da condição dos mesmos, permitindo a negociação dos seus interesses com um modelo proposto por mim. E ainda numa outra perspetiva reconheço as condições discursivas dos meios onde pretendem dispor os seus projetos, esses campos especializados da fotografia, do cinema, da produção artística, design, etc. Também deste modo a minha abordagem em torno das referências no enquadramento da sala de aula, se adapta de contexto para contexto, se subverte e negocea por entre discursos e intenções que transportavam a mutabilidade dos sentidos e pensamentos. A pesquisa foi incentivada e orientada aluno por aluno, reconhecendo e mediando junto de cada um. As formas de se conectarem e confrontarem com diferentes motores de busca online, referências bibliográficas e sites de autor; pensando que a partilha de referências é como uma forma de correspondência de estímulos, e que para tal deve ser adaptada e selecionada de forma mais ou menos controlada para o proveito dos projetos individualmente.

1.4 Agenciamento de referências (Em modo de Conclusão)

Sobre o ensino: “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 1959: 83)

Ao relacionarmos-nos com a referência, esta torna-se assim, parte da nossa experiência de aprendizagem, fica para a nossa identidade como um vestígio de atuação e construção de pensamento. É nesse rasto de atuação, que o saber se dispõe, nesses modos de relação necessários para que a experiência significativa aconteça, e estimule uma outra por vir. Reconhecendo que o outro e o mundo, são partes integrantes e construtoras das significações da realidade na qual existimos, Bernard Charlot entende que o ato de aprender é uma forma de construir relações entre indivíduos no contexto social, no contexto identitário consigo próprio e com o coletivo de inteligências do qual este faz parte (Charlot, 2000: 71-74), desta reflexão sublinho o modo como o contacto com outros já envolvidos e incitados a agir, aprender, repensar um determinado contexto inteligível, estimulam novos agentes a participarem no jogo de significação. Se partirmos desta perspectiva no contexto da educação, resta entender a importância da proximidade das pedagogias, dos agentes educativos e dos estudantes à produção e questionamento artístico, no âmbito da formação especializada. Ter consciência do poder discursivo de um mediador cultural, de um mediador artístico, de um preceptor em educação, ou o do produtor, do curador, do professor de artes visuais. Georges Didi-Huberman, em o “Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta”, reflete que o poder de um atlas numa consciência e enquadramento contemporâneos seria o de fazer de um sentido amplificador uma verdade múltipla, ao invés de uma verdade absoluta (Didi-Huberman, 2013: 13-16, 70), a meu ver estes agentes desempenham o papel do Atlas, construindo novos sentidos de relação. Reconheço que o potencial do seu ato autoral, e a sua condição de potência para gerir, dispor, relacionar as referências de uma forma reinventada, complexa e significativa, não é o de propagarem modos de fazer como exemplo a seguir pelo seu fim, mas estimularem o questionamento dessas relações com a sua própria prática e o seu processo. Estes agentes a meu ver são um modelo de referência educativo no que toca ao processo autónomo de construção, de apropriação e mediação de objetos, práticas ou conhecimentos

aos quais fazem referência. Já Nicolas Bourriaud no seu ensaio “Pós-produção” problematiza de um modo cúmplice a percepção do jogo de produção artística contemporânea, onde reconhece as “figuras gémeas do programador e do DJ”, como exemplos dessa concepção reinventada do artista como agente criador. Sublinha que nos dias de hoje se trata antes de perceber este fazer como um puro jogo de apropriação do que já foi feito, o que se modifica são os modos discursivos do que se utiliza (Bourriaud, 2009: 7-8). O foco seria retirado da conservação das referências e dos discursos como eles o eram numa pretensão meramente informativa, e devolvido ao modo como essa continuação, apropriação e relação de sentidos num uso contemporâneo é feita. Na perspectiva de Hans Belting garantir o seu “lugar de visibilidade”, quer por “continuidade” quer por “descontinuidade” do mesmo, como se se tratasse de um “jogo de lembrança e esquecimento” (Belting, 2014: 92-93)³². Reconheço como este modo de relação propõe um prolongamento do jogo de produção, questionando quer os modos da sua mediação quer a perspectiva sobre os objetos e pensamentos seus referentes, implicando o gesto autoral como necessário ao confronto do indivíduo com o coletivo. A intenção singular e a seleção que se joga, não se trata de apenas de um discurso mas de uma prática viva e contagiante que se readapta e repensa constantemente.

³² Foster compreende a pertinência da ação diferida, o distanciamento que potencia o estímulo na sua complexidade, um permanente recontacto, que faz com que o mesmo não se esgote. (Foster, 2001: 30-31)

Considerações Finais

“(...)performers que põe em jogo a sua competência e espectadores que observam o que estas competências podem produzir num contexto novo (...)” (Rancière, 2010b: 35)

Aproximando-me da atividade pedagógica, enquanto artista e investigadora, procurava contribuir de outra forma para a consideração deste campo prático e reflexivo. Este mestrado permitiu a definição de uma análoga e complementar postura, que se ampliava a partir desse contexto autoral, para compreender a complexidade de fazer parte de um corpo coletivo, sem que perdesse a possibilidade de me inscrever como um elemento singular que estimula a configuração desse.

De um inicial questionamento acerca da implicação do contexto da formação artística, como uma forma de jogo dos indivíduos no seio de um coletivo que os integra, reconheço que os constantes confrontos da minha prática singular para o coletivo e do coletivo para mim tornaram evidentes a complexidade deste jogo. Das tensões implícitas construiu-se um grupo que se dispõe e compõe, com uma necessidade e interesses paralelos, incentivam-se mutuamente quer pelo interesse implicado na força competitiva do jogo, quer pela necessidade de existência neste. O propósito comum que nos dispõe como coletivo, quer seja em contexto de formação ou prática especializada em Arte, é o da experiência e questionamento implicado na construção de pensamento artístico.

Evitando uma postura acrítica dentro deste grupo, dispus de uma forma estratégica práticas referentes ao contexto da produção artística, como o trabalho de projeto, enquanto consideração diversificada e ampliada dos meios e dos processos, para que pudessem ser tidas em conta num mesmo plano as referências que interessam e são necessárias ao aluno e ao professor para mediar as relações que problematizem e constroem aprendizagens significantes. Considerei a minha intervenção didática em torno da Cor uma referência dos modos de relação dos estudantes para com a amplitude deste simultâneo conceito, conteúdo, estímulo, fenómeno, experimentei para o efeito, uma variedade de metodologias e questionamentos dentro e fora da sala da aula.

Atento desse modo à pertinência de considerar a multiplicidade de atitudes, como

hipóteses para a construção de uma identidade como professora do ensino das artes visuais, compreendendo que o professor se define para e com o outro que com quem partilha o mesmo espaço e tempo de aprendizagem. O outro neste sentido pode figurar-se sobre diferentes personagens e agentes educativos como intervenientes estéticos e críticos no panorama artístico. Entendo que este é um processo contínuo e constante de hipotéticas redefinições, para o proveito do meio atuante e questionador que considera as probabilidades e as experimenta.

As formas de relação com o mundo não se esgotam de sentidos. Com a reflexão acerca da referência venho perceber como são complexos e ambíguos os meios e objetos de relação, e como o olhar sobre estes não deve perseguir mais uma pretensa para a fundamentação de uma verdade ou narrativa única, mas sim potenciar a multiplicidade de modos de ligação que a estas se possam associar. A presente investigação não encerra a problematização, mas estimula-a para um próximo momento onde esta possa coexistir com a minha prática e sustento intelectual.

Bibliografia

- ADAMS, Jeff (2010) *Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools*. British Journal of Sociology of Education, vol. 31, No. 6, Nov p. 683-70.
- AGAMBEN, Giorgio (2008) *Infância e História: Destruição da experiência e origem da História*. Belo Horizonte: UFMG.
- AGAMBEN, Giorgio (2009) *O que é o contemporâneo?: e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- AGAMBEN, Giorgio (2006) *Profanações*. Lisboa: Cotovia.
- BARTHES, Roland (2004) “A Morte do Autor”, em: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes. p. 57-64.
- BELTING, Hans (2014) *Antropologia da imagem: para uma ciência da imagem*. Lisboa: KKYM+EAUM.
- BELTING, Hans (2003) *Art history after modernism*. Chicago : University of Chicago Press.
- BERGER, John (2006) *Mirar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- BOURRIAUD, Nicolas (2009) *Postproducción: la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*; traducción de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- CHARLOT, Bernard (2000) *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- COIMBRA, Joaquim (1991) *Estratégias Cognitivo-Desenvolvimentais Em Consulta Psicológica Interpessoal*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- DEWEY, John (1959) *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2013) *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta: o olho da história*, 3. Lisboa: KKYM+EAUM.
- EDMARDS, Steve (1999) *Art and it's histories: a reader*. New Haven : Yale University Press.

- EISNER, Elliot (2008) *O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática da educação*. Revista Currículo Sem Fronteiras, v.8 nº2, p.5-17.
- FOSTER, Hal (2001) *EL RETORNO DE LO REAL: La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- FOUCAULT, Michel (2001) *Ditos e Escritos: Estética - literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 264-298.
- FREGE, Gottlob (2011) *Sobre o sentido e referência*, trad. Sérgio Miranda. Revista de Pesquisa em Filosofia FUNDAMENTO (v.1) nº3. Minas Gerais: Universidade de Ouro Preto. p. 21-44.
- KRAUSS, Rosalind (1996) *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid : Alianza Forma
- KRAUSS, Rosalind (1979) *Sculpture in the Expanded Field*. October: nº8 , p. 31- 44
- LELLO, Dicionário prático ilustrado (2004) *Novo dicionário enciclopédico*. dir. Jaime Séguier. Países de Língua Portuguesa: Lello Editores.
- LEITE, Carlinda (2005) “A territorialização das políticas e das práticas educativas”, in LEITE, Carlinda (Org.) *Mudanças curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI, Porto: Porto Editora, p.15-32.
- RANCIÈRE, Jacques (2010a) *Estética e política: a partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- RANCIÈRE, Jacques (2010b) *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- RANCIÈRE, Jacques (2002) *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

2017



Fig. 1. Imagem do arquivo do gabinete de desenho.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 2. Imagem do arquivo do gabinete de desenho.
Escola Artística Soares dos Reis.





Fig. 3. Imagem do arquivo do gabinete de desenho.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 4. Imagem do arquivo do gabinete de desenho.
Escola Artística Soares dos Reis.

Visitamos o “white cube” revestido de ambiências coloridas (Imagens)

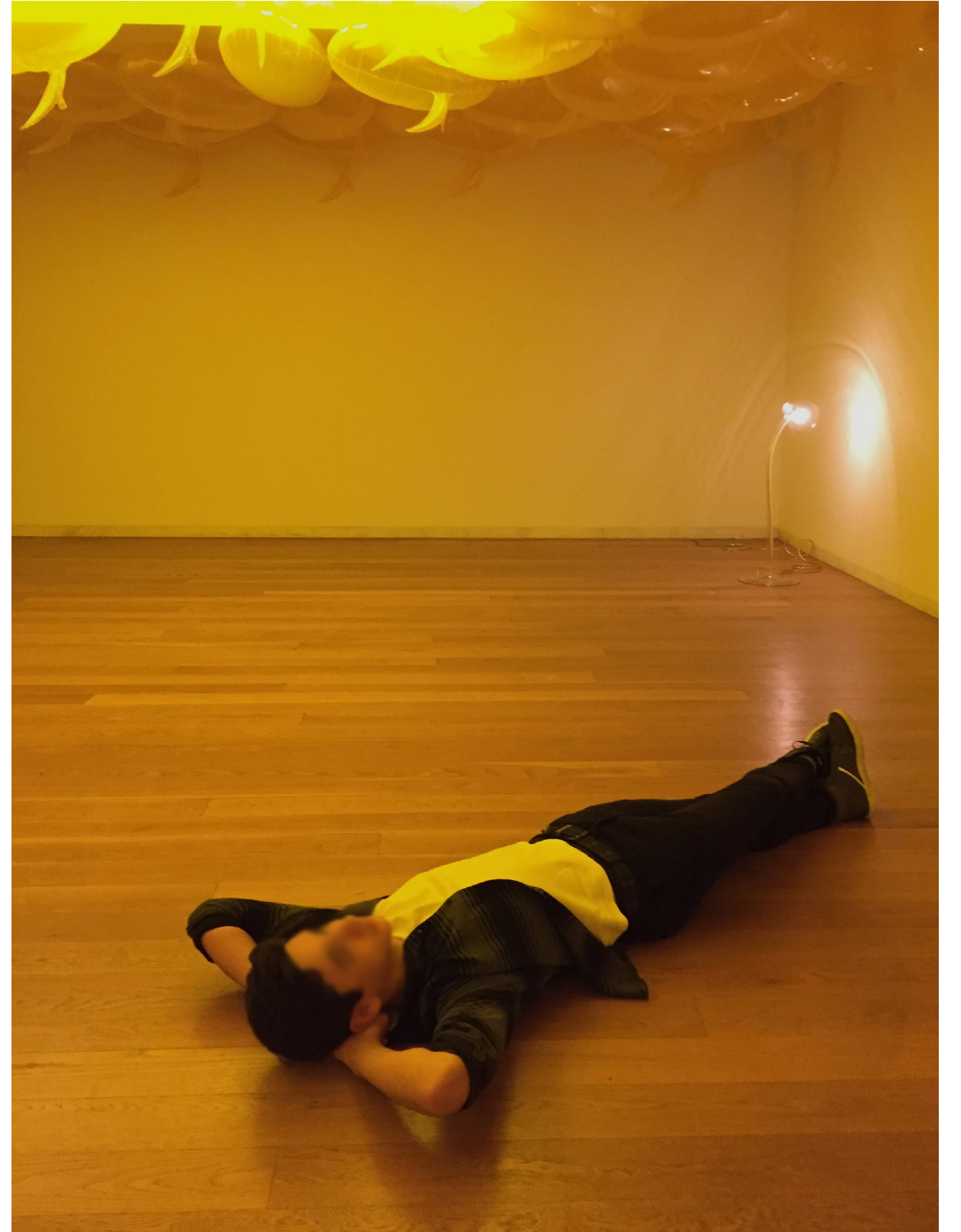


Fig. 5. Visita à exposição de Philippe Parreno, *A Time Coloured Space*. Serralves, Museu de Arte Contemporânea.



Fig. 6. Visita à exposição de Philippe Parreno, *A Time Coloured Space*. Serralves, Museu de Arte Contemporânea.

Fig. 7. Visita à exposição de Philippe Parreno, *A Time Coloured Space*.
Serralves, Museu de Arte Contemporânea.



0.2.1 Atividade para a semana Viv'A Soares (Imagens e Material Didático)



Fig. 8. Imagem de promenor da atividade para a semana Viv'A Soares.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 9. Imagem da atividade para a semana Viv'A Soares.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 10. Imagem da atividade para a semana Viv'A Soares.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 11. Imagem da atividade para a semana Viv'A Soares.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 12. Desenho a grafite do aluno “m” da composição *o desenho e os seus referentes*. Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 13. Imagem da atividade para a semana Viv'A Soares: Instalação *o desenho e os seus referentes*. Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 14. e 15. Imagem da atividade para a semana Viv'A Soares:
Instalação *o desenho e os seus referentes*.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 16. Imagem de promenor da atividade para a semana Viv'A Soares.
Instalação *o desenho e os seus referentes*.
Escola Artística Soares dos Reis.

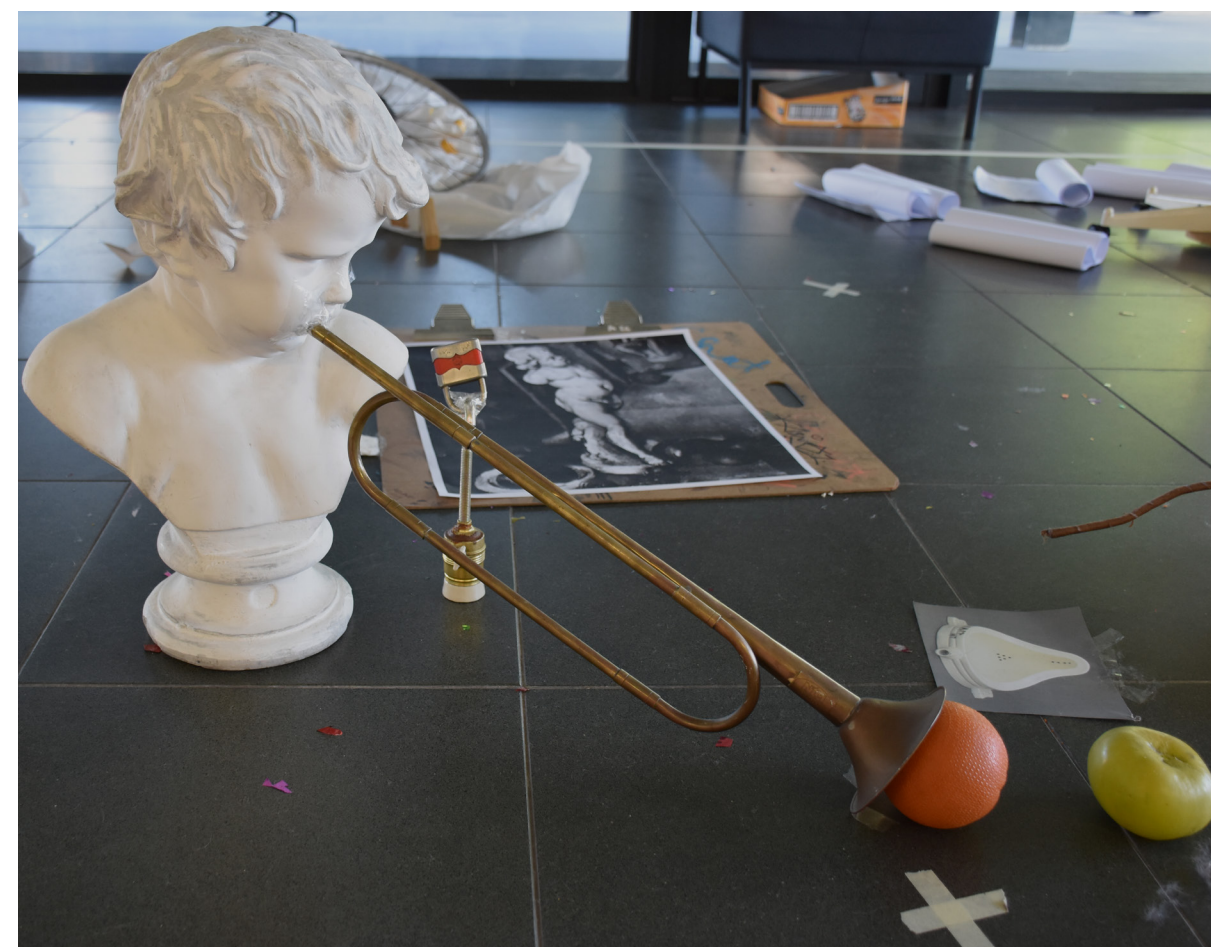


Fig. 17. Imagem de promenor da atividade para a semana Viv'A Soares.
Instalação *o desenho e os seus referentes*.
Escola Artística Soares dos Reis.

O desenho e os seus referentes

Proposta para atividade na semana do Viv'A Soares

(Divulgação)

Local Átrio Principal

Data 2ªfeira, 9 de Janeiro de 2017

Horário 12:00 às 13:30
(ou 15:15 às 16:45)

Orientação Bárbara Carmo e Vitor Marmelo

Turma dinamizadora: 12ºA1

Perfil de Participantes Comunidade escolar

Sinopse Jogo de composição multimeios. Reflete e questiona o propósito e interesse da utilização de referências na prática do Desenho.

(Profundidade de Campo)	
Conceitos mobilizados	
Intenções Sendo o Desenho o ponto de partida, propõe-se o pensamento das possibilidades de uso, manipulação e apropriação de referentes numa prática multidisciplinar.	(Panorâmica)
Desenho é aqui considerado, como uma ferramenta de relação entre a realidade e a nossa percepção. Esta visão remete-nos para a sua essência estrutural sem que se desvinculem por completo as suas conceções académicas que estão ainda vinculadas à disciplina.	(em Primeiro Plano)
Referências estabelecem-se entre indivíduos, informações, documentos, objetos, palavras, entre outros. Reportam a uma capacidade da memória, de algo ou de alguém, que por algum motivo foi ou está a ser por nós considerado, pensado ou questionado, levando a uma confirmação consciente da sua importância.	(em Segundo Plano)
Multidisciplinariedade Interdisciplinariedade Conceções que se relacionam intimamente com a realidade atual, com o nosso modo de olhar e refletir sobre o mundo. Estamos rodeados de estímulos. Agimos com base em conhecimentos paralelos.	(emTerceiro Plano)

(Guião de Sequência)	
Previsão da Atividade	
	De antemão
	É concebida e partilhada a proposta com os possíveis intervenientes.
	- Apresentação de temáticas e material necessário, da parte do aluno, para a atividade.
	Em atividade
	12:00 Encontro no <i>local</i> da atividade (<i>Átrio</i>)
	Organização de <i>grupos</i> de trabalho. (<i>3 a 5 pessoas</i>)
	Contextualização dos <i>objetivos</i> e mostra de <i>recursos</i> .
	12:25
	É dada a possibilidade de discussão e <i>seleção</i> desses mesmos referentes nos grupos de trabalho sob a orientação dos objetivos e intenções contextualizados.
	12:35 à 13:30 <i>Jogo</i> de composição com os elementos selecionados.
	Reforço da ideia de <i>composição</i> partilhada.
	Consciencialização para o <i>espaço</i> e o seu entorno. (Factor aglutinante de todos os elementos anteriormente discutidos pelas suas caraterísticas específicas, e agora pensados pelas suas caraterísticas comuns)

(fase de *sensibilização* e comunicação prévia da atividade)

(fase de *exemplificação* de possíveis elementos objetos que podem ser utilizados na atividade: IMAGENS de caráter pessoal, IMAGENS de obras artísticas, OBJETOS tridimensionais de caráter pessoal ou de arquivo escolar dos gabinetes de Desenho, SOM, VIDEO, recursos digitais DESENHOS ...)

(fase de *questionamento* constante das possíveis alternativas e resultados)

(fase de *manipulação*, montagem e relação entre objetos selecionados e intenções associadas pelos grupos)

Enquadramento da Atividade

Construção de múltiplas lógicas de leitura, interpretação e associação de referentes.



Autor: Aby Warburg
Ano: 1927-29
Título: Mnemosyne Atlas
Descrição: Placa 39 de 79 a 200 Planificadas.
Fonte: <http://curator.co/things-that-inspire-us-aby-warburg-mnemosyne-atlas/>
Informações: <https://warburg.library.cornell.edu/panel/b>

O Artista como curador, a auto-legitimação. Crítica à instituição Museu.



Autor: Marcel Broodthaers
Ano: 1968 - 1972
Título: Musée d'Art Moderne, Département des Aigles
Descrição: Vista da abertura em 1968 (em Bruxelas), e Vista da Instalação (Secção das Figuras - em Kunsthalle, Düsseldorf)
Fonte: <http://moussmagazine.it/taac5-a/>
Informações: <https://arquivonoir.wordpress.com/2013/03/16/o-museu-em-movimento-de-marcel-broodthaers/>

Pensar a história e o documento como referência em permanente contacto com o presente.



Autor: Georges Didi-Huberman e Arno Gisinger
Ano: 2014
Título: Nouvelles histoires de fantômes.
Local: Palais du Tokyo, Paris (França)
Informações: <https://vimeo.com/89688458>

A referência como argumentação e questionamento de um processo de trabalho.



Autor: Gerhard Richter
Ano: 1962-2013
Título: Atlas
Fonte: <http://curator.co/things-that-inspire-us-gerhard-richters-atlas-1962-2013/>
Informações: <https://www.gerhard-richter.com/en/art/atlas>

Objectivos Especificos

Pensar na apropriação de imagens que nos servem de referência para projetos individuais dentro das diferentes áreas de desenvolvimento artístico na Escola Secundária Soares dos Reis.

Considerar obras de artistas e as suas conceções, (Modo de produção, técnica e intuito de produção) para o desenvolvimento de práticas próprias, em paralelo com o estímulo visual.

Sensibilização para práticas de manipulação e conservação de objetos tridimensionais (esculturas, objetos do quotidiano, objetos naturais etc).

Inclusão de diferentes meios de expressão artística, tais como video, imagem digital, som, corpo em movimento , etc; de uso condicionado numa prática habitual, dentro da sala de aula.

Promover as relações entre pares de turma, e de comunidade escolar. Olhar o colega como um estímulo de produção.

Retribuir o exercício à sua habitual prática. Depois do afastamento inicial (proporcionado pela atividade), disponibiliza-se a composição resultante, para o uso livre na prática do Desenho durante a semana do Viv'A Soares.

Objectivos Transdisciplinares

Questionar propostas de composição e leitura de referentes nos mais variados suportes.

Ativar competências e conceções do âmbito do pensamento artístico que leva a uma prática dentro ou à margem do sistema da Arte.

Pensar o ponto de partida do Desenho , a nossa relação com a realidade, o documento e a ficção.

Conhecer modos de exposição e apresentação possíveis num espaço de visibilidade ou mostra públicos.

Mobilizar práticas coletivas de trabalho.

Mobilizar conhecimentos de áreas disciplinares específicas que se relacionam intimamente com o Desenho: o Projecto, a História e Cultura das Artes, a Estética (Filosofia) as práticas oficinais e técnicas do âmbito artístico.

Planificação da Atividade

Local Escola Artística Soares dos Reis Átrio Principal Viv'A Soares	Público Comunidade Escolar Dinamizado pela Turma do 12ºA1
	Objetivos Jogo de relação entre objetos de referência artística.
Finalidades Trabalhar o desenho na sua amplitude temporal, material e conceptual	Nome “O desenho e os seus referentes.” Concepção de Bárbara Carmo
	Data 9 de Janeiro de 2017 Pelas 12h Duração de 1h30m

Conexão com o Programa Nacional de
Desenho A

Finalidades

- “ (...) Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.”

Objectivos

- “Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.”

Objectivos

- “Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros. (...)”
- “(...)Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.”

Conteúdos

- “5. Sentido
 - 5.1. Visão sincrónica do desenho
 - 5.2. Visão diacrónica do desenho
 - 5.3. Imagem: plano de expressão ou significativa
 - 5.3.1. A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão
 - 5.3.2. A imagem como objecto plástico
 - 5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado
 - 5.4.1. Níveis de informação visual
 - 5.4.1.1. Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado
 - 5.4.1.2. Totalidade e fragmento
 - 5.4.1.3. Materialidade e discursividade
 - 5.4. 2. A acção do observador
 - 5.4.2.1. Interpretação, projecção, sugestão e expectativa
 - 5.4.2.2. Memória e reconhecimento
 - 5.4.2.3. Atenção, selecção, habituação
 - 5.4.2.4. Imaginação”

O desenho e os seus referentes.

Conceção
Bárbara Carmo

Orientação
Vitor Marmelo
Tiago Assis

Assistência
12ºA1

Proposta de Atividade
Viv’A Soares

2016/2017

*



Fig. 18. Imagem da sessão 4:
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 19 e 20. Exemplo de diapositivo utilizado na sessão 1:
Proposta didática das sessões de Cor com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

- conversa acerca da noção e dos conceitos

Cor. Cor? Cor! Cor...
Cor- Cor: Cor, Cor/

Aula 1
hoje (:

- preparação de materiais e experiências
crómicas

Aula 2
(seg, 23-01)



Formato 15x15 cm
Quadrado - 1:1

qualquer suporte que consiga
corresponder ao formato exigido
qualquer instrumento que se adeque à intenção de
cada um



Fig. 21. Imagem da sessão 4:
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 22. Imagem da sessão 4:
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.



Fig. 23. Imagem da sessão 4:
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

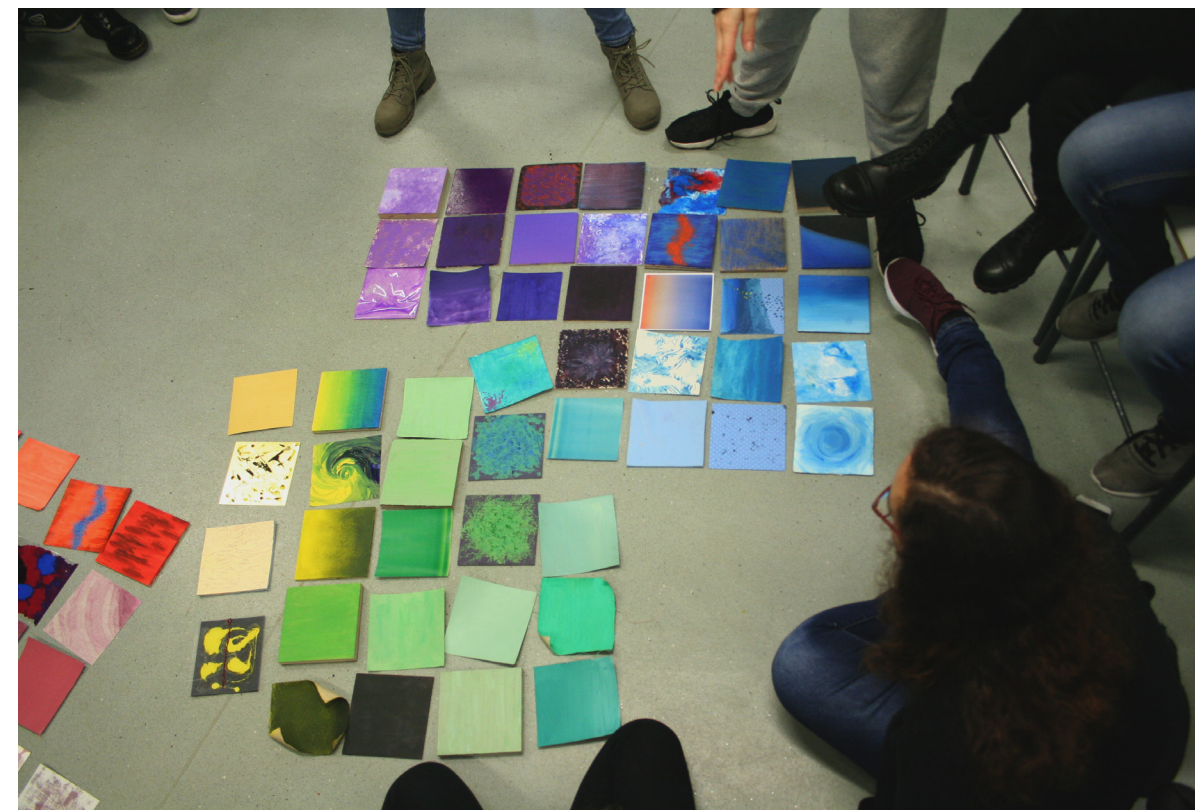


Fig. 24. Imagem da sessão 4:
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 25. Registo da exposição, do objeto coletivo: *paleta de cor*.
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.



FICHAS TÉCNICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE COR



Paladar

Fenômeno subtrativo da cor

Material: Rebuçado esmagado

Suporte: Madeira

Com esta experiência, tinha como objetivo associar a cor ao sentido do paladar, através do rebuçado.



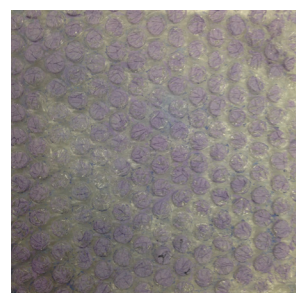
Olfato

Fenômeno subtrativo da cor

Material: Acrílico e essência de maracujá

Suporte: K-line

Com esta experiência, tinha como objetivo associar a cor ao sentido do olfato, através do perfume.



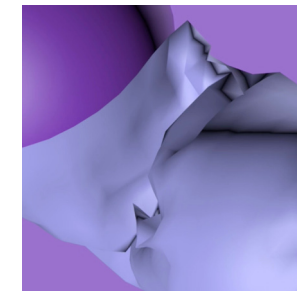
Tato

Fenômeno subtrativo da cor

Material: Acrílico

Suporte: Plástico bolha

Com esta experiência, tinha como objetivo associar a cor ao sentido do tato, pois é possível interagir com a experiência através da pressão.

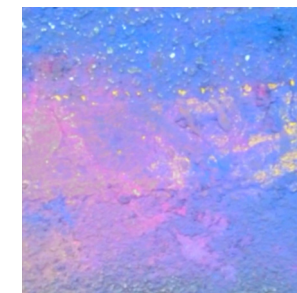


Visão

Fenômeno aditivo da cor

Realizado no 3D Studio Max

Realizei esta animação/experiência com o intuito de estimular a visão, através da queda de um plano que se transforma em tecido e escorrega por esferas.



Audição

Fenômeno aditivo da cor

Formato: Vídeo

Esta experiência foi realizada para estimular a visão juntamente com a audição, pois há uma tentativa de desconstrução de conceitos de associação entre a cor e som. Na minha opinião, os violetas e azuis são cores que a

que associo a calma e a paz, por isso tentei utilizar um tipo

de som que me deixasse inquieto.

Fig. 26 e 27. Exemplo de ficha técnica do aluno “J”
Proposta didática - *paleta de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 28. Esboço digital do aluno “g”.
Projeto Montagem e Transformação Digital
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.







Fig. 31. Esboços a marcador da aluna "c".
Projeto BD - A3
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 32. Esboço digital da aluna "l".
Projeto Montagem e Transformação Digital
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

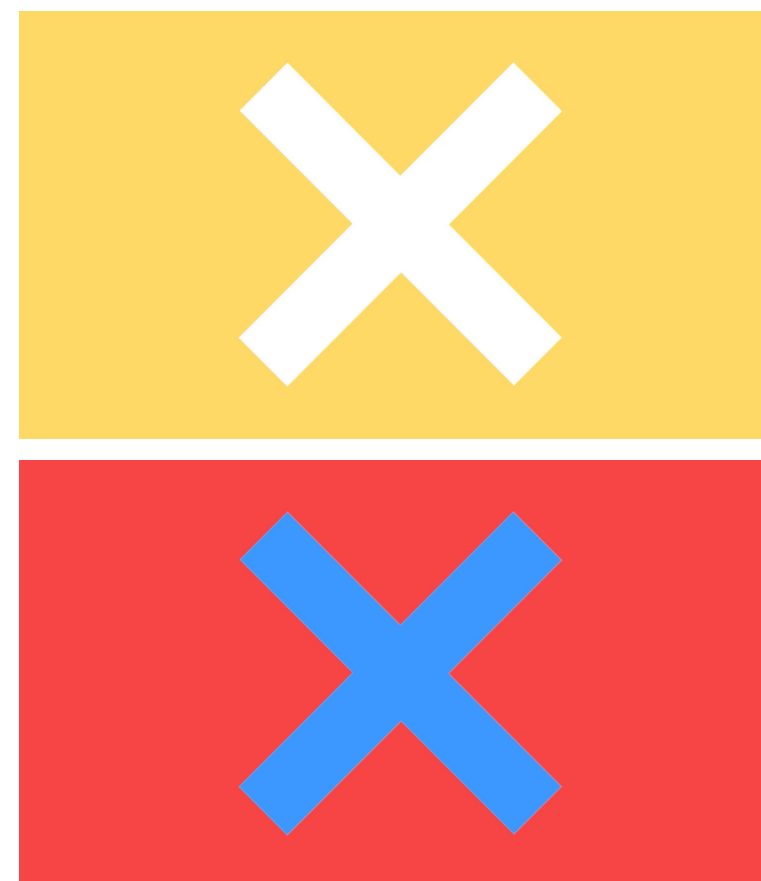




Fig. 33. Esquiços a aguarela da aluna “g”.
Projeto Pintura - A5
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 34. e 35. Esboço digital do aluno “g”.
Projeto Plataforma Web
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 36. Esboço digital do aluno “g”.
Projeto Plataforma Web
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.



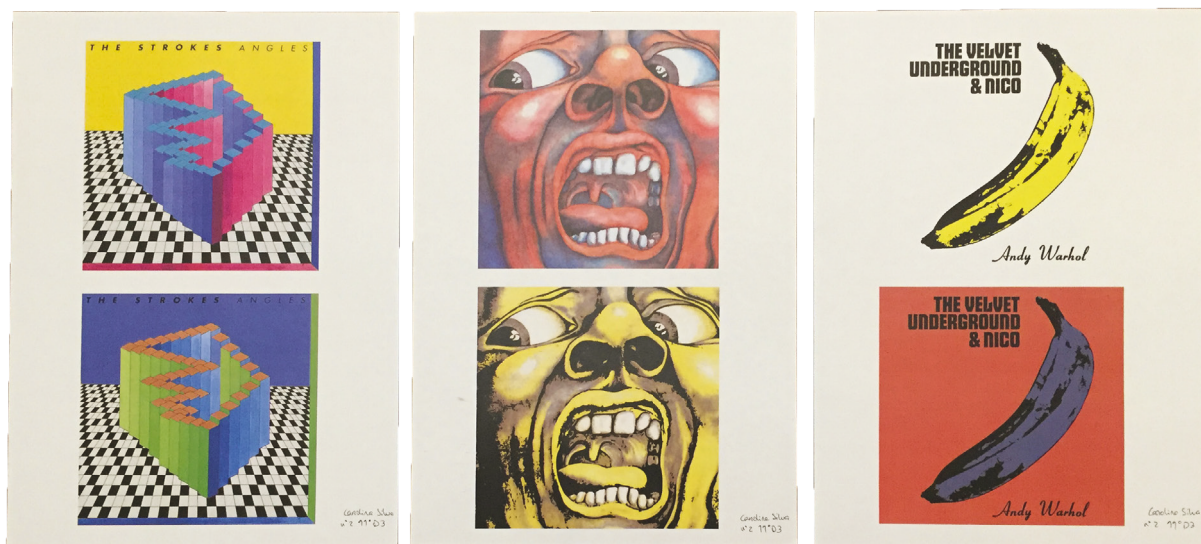


Fig. 37. e 38. Esboços digitais impressos da aluna “p”.
Projeto Álbuns de Música. A4
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Fig. 39. Esboço digital da aluna “m”.
Projeto Montagem e Tranaformação Digital
Proposta didática - *um projeto de cor*, com o 11ºD3.
Escola Artística Soares dos Reis.

Desenho A (2016/2017)

Planificação de Aulas

Conteúdo: Cor e Superfície

Unidade de Trabalho 6

11º Ano

Turma especialização em Audiovisual - D3

Foco: Descoberta do campo plástico, conceptual e técnico da Cor.

Objetivos Comuns:

Sensibilização para a manipulação da forma, do plano e da superfície.

Conceção e planeamento de projetos.

Incentivar a pesquisa para as diversas práticas em âmbitos científicos diversos.

Compreender o carácter funcional do desenho.

Estudo de composições cromáticas.

Conceção: Bárbara Carmo (Professora Estagiária)

Apoio: Vitor Marmelo e Tiago Assis

Fevereiro 2017
(alterações)

Planificação de Aulas e Propostas

Cor e Superfície Unidade 6 Desenho A 11ºAno	Aula 1 (20 de Janeiro 2017) conceção e conceitos do âmbito cromático
	Aula 2 , 3 e 4 (23 , 27 e 30 de Janeiro 2017) paleta de cor
	Aula 5 e 6 (3 e 6 de Fevereiro 2017) um projeto de cor: pesquisa, recolha Esquissos
	Aula 7, 8 e 9 (10, 13 e 17 de Fevereiro 2017) desenho de projeto: esboços e estudo de cor
	Aula 10 (20 de Fevereiro 2017) entrega e balanço

Alterações que foram necessárias e possíveis no processo da prática letiva:
Sequência do trabalho sucedido em aula.

- Aula 1**
(20 de Janeiro 2017)
- 1- Apresentação dos conteúdos a abordar na unidade de trabalho.
2- Apresentação da primeira fase da proposta.
3- Aviso do material necessário para a próxima sessão.

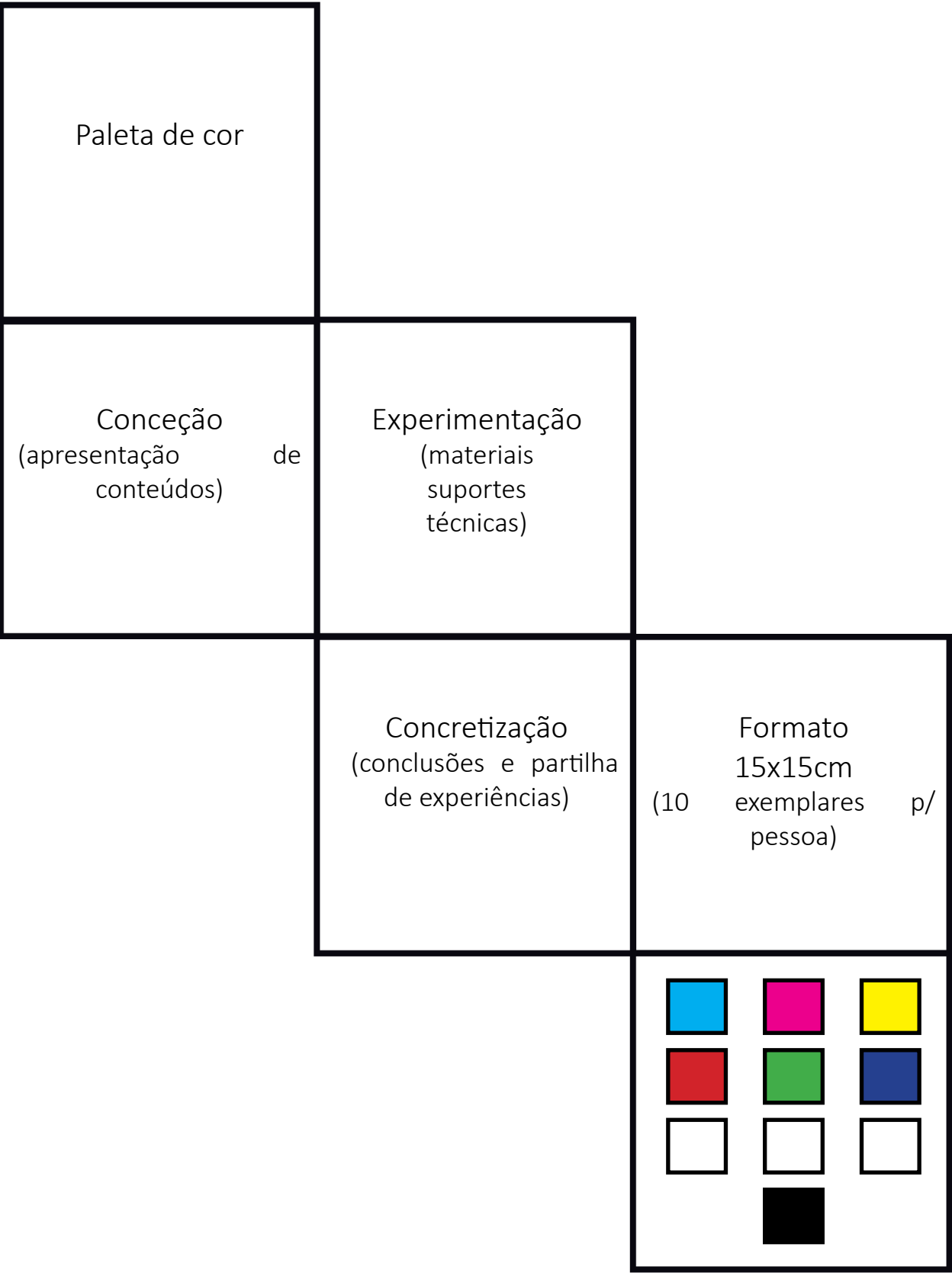
- Aula 2**
(23 de Janeiro 2017)
- 1- Preparação de suportes (previamente comunicados como recurso para a aula).
2- Apoio à execução dos exercícios.
3- Problematização dos formatos em que se desenha a primeira fase da proposta.

- Aula 3**
(27 de Janeiro 2017)
- 1- As diferentes técnicas, modos de utilização e manipulação da cor.
2- Apoio à finalização das experiencias de cor.
3- Alerta do material necessário á segunda fase da proposta.

- Aula 4**
(30 de Janeiro 2017)
- 1- Procedimentos e regras da segunda fase da proposta : Paleta de Cor (coletiva)
2- Referências: Obra de Dalila Gonçalves -"Organic Time" ; Blog: Movies in Color.
3- Entrega da proposta de trabalho, questionamento dos elementos conseguidos.
4- Composição coletiva da Paleta de Cor de turma :
que formas? que sentidos? que elementos incluir? que organização?

Componentes Síntese

Proposta Paleta de cor (3 blocos de 90 min)



Proposta: Paleta de cor

Foco: Síntese e Manipulação cromática

Nos mais variados campos de produção artística existem diferentes modos de elaboração de um estudo cromático.

Sinopse: Para esta proposta, o objetivo é o de nos relacionarmos com a cor visualmente e fisicamente, em formatos sintetizados pelos meios do desenho que nos ajudam a projetar ambientes, ou composições.

Conteúdos: Promove-se a utilização de meios subtrativos ou aditivos da cor. Percebendo e contextualizando conceções como o RGB ou o CMYK (sistemas de identificação cromática). Sugere-se a exploração abrangente em vários campos artes plásticas, utilizando materiais à base de pigmentação química, quer no âmbito dos audiovisuais, integrando dispositivos como a fotografia, o vídeo ou a imagem digital.

Objetivos:
Mistura cromática de pigmentos
Síntese e manipulação digital da cor.
Intriga e promoção da pesquisa dos conteúdos abordados.
Mobilização de conhecimentos e conceções transversais às áreas do conhecimento.
Questionar os formatos de síntese cromática.
Perceber termos específicos deste conceito visual, digital ou conceptualmente.
Olhar o desenho exploratório como um modelo funcional para o trabalho de projeto.

Proposta de trabalho:

Primeira fase - Propõe-se um modelo fixo e standardizado (escala de 1:1 - quadrado) para vários estudos e experimentação da cor.

Tamanho: 15x15cm, 5cm espessura máxima dos suportes.

Quantidade: 5 a 10 experiências.

Técnicas: Desde meios pictóricos, e tridimensionais até aos meios digitais.

Para cada experiencia serão pedidas Fichas Técnicas onde se registem os meios, processos e intenções mobilizados.

Segunda Fase - Pede-se a construção de uma Paleta de Cor Coletiva em constante modificação. Serão selecionadas cinco experiencias por aluno e utilizadas por todos nas diferentes fases de construção da paleta. O estado mutável e efêmero da mesma, será registado durante todo o processo, e permitirá exercícios de composição e manipulação das multiplas experiencias.

Avaliação:
Participação.
(interesses, questionamentos, sugestões)
Pontualidade na execução dos exercícios propostos.
Subversão dos mesmos por propostas singulares e fundamentadas em conhecimentos adquiridos e pesquisa autónoma.
Gestão do trabalho em coletivo, tendo em conta o melhor aproveitamento do grupo.

Alterações necessárias em diante.
Fase de re-planeamento das aulas de Fevereiro 2017:

Aula 5 (3 de Fevereiro 2017)

- 1- 2ª fase de Entrega da proposta da “Paleta de Cor”, inicio da proposta de trabalho “um projeto de cor”.
- 2- Sensibilização para a mobilização de conceitos e conteúdos abordados na ultima proposta.
- 3- Pesquisa e tutorias em relação aos projetos a mobilizar pelos alunos.
- 4- O “Esquisso” e o “Esboço” estimulos ao desenvolvimento do projeto, pelas diferentes fases de planeamento e exploração.

Aula 6 (6 de Fevereiro 2017)

- 1- Execução de esboços que contemplem as diferentes ideias para o projeto.
- 2- Acompanhamento individual do trabalho.
- 3- Referencias: enquadramento do uso da cor em projetos artisticos de variadas areas.

Aula 7 (10 de Fevereiro 2017)

- 1- Propõe-se o conceito de esboço, para o trabalho em aula.
- 2- Referências: Contextualização da noção de esboço (diferentes campos de exploração plástica).
- 3- Apoio à concretização e desenvolvimento dos projetos.

Aula 8 (13 de Fevereiro 2017)

- 1-“O estudo” problematização do conceito em turma.
- 2- Propõe-se a seleção do foco do projeto para que se conceba um estudo possivel em duas aulas de 90 min.
- 3- Finalização dos esboços pendentes e desenvolvimento do estudo para o projeto.

Alterações necessárias em diante.
Fase de re-planeamento das aulas de Fevereiro 2017:

Aula 9 (17 de Fevereiro 2017)

- 1- Continuação da fase de execução do estudo.
- 2- Propõe-se o pensamento de uma possivel apresentação à turma do projeto conseguido.

Aula 10 (20 de Fevereiro 2017)

- 1- Apresentações dos trabalhos à turma.
- 2- Entrega da proposta de trabalho.
- 3- Debate e considerações finais das duas propostas de trabalho da unidade 6.

Componentes Síntese
Proposta: “Um projeto de cor” (6 blocos de 90 min)



Proposta: “um projeto de cor”
Foco: Mobilização de conhecimentos cromáticos, questionar modelos de síntese.

Libertamo-nos de formatos, será que eram importantes?

Sinopse: Pretende-se a adaptação e exploração dos mesmos conteúdos programáticos no âmbito de um projeto pessoal.

Conteúdos:
Ideias e metodologias de projeto. Problemática e conceção dos conceitos de esboço, esboço e estudo do desenho no projeto. Com o auxílio de referências e conceções históricas dos mesmos. Problemática visual, estética e conceptual da cor.

Objetivos:
Mobilização dos conteúdos referidos anteriormente. Compreensão e articulação das pesquisas para o pensamento e desenho projetual. Pensar as diferentes funções e objetivos do desenho, independentemente dos conteúdos abordados. Mobilizar modos de verbalização e comunicação do projeto com um grupo de interessados.

Proposta de trabalho:

Primeira fase - Propõe-se uma articulação dos conteúdos abordados: a cor e as superfícies; com o trabalho de projeto.

Conteúdo: Reflexão Cromática.
Tamanho e Técnicas: Livre
Formatos, Modelos, Quantidade: Esboços (vários), Esboços (vários) (min. 3)

Seunda Fase - Propõe-se um exercício de reflexão em torno de uma das ideias do projeto a desenvolver, pelo meio do estudo. Pretende-se uma articulação da complexidade subjetiva inerente ao trabalho plástico com uma necessidade de comunicação e partilha do mesmo.

Formatos , Modelo, Quantidade: Estudos (min. 1)
Apresentação Oral ou Escrita (1 das opções) - para partilhar com a turma.

Avaliação:
Reflexão e questionamento da proposta de trabalho. Articulação dos conteúdos sugeridos, bem como sugestões próprias na concretização da proposta. Gestão de recursos materiais, conceptuais. Partilha de ideias e incentivo coletivo.

Aula 5 e 6

Aula 5 - 3 de Fevereiro de 2017

- 1- 2ª fase de Entrega da proposta da “Paleta de Cor”, início da proposta de trabalho “um projeto de cor”.
- 2- Sensibilização para a mobilização de conceitos e conteúdos abordados na última proposta.
- 3- Pesquisa e tutorias em relação aos projetos a mobilizar pelos alunos.
- 4- “O Esquisso” e o “Esboço” estímulos ao desenvolvimento do projeto, pelas diferentes fases de planeamento e exploração.

Aula 6 - 6 de Fevereiro de 2017

- 1- Execução de esboços que contemplem as diferentes ideias para o projeto.
- 2- Acompanhamento individual do trabalho.
- 3- Referências: enquadramento do uso da cor em projetos artísticos de variadas áreas.

Aula de apresentação da proposta: “Um projeto de cor.”

Suscita-se um novo exercício para a unidade de trabalho, que joga com os mesmos conteúdos programáticos de um modo diferente do anterior.

Pretende-se uma mobilização de ideias e conceitos ligados ao universo cromático. Repesca-se uma conceção transversal às múltiplas áreas científicas e propõe-se uma articulação desses modos de estudo da cor para dentro de um projeto individual, a desenvolver ou em desenvolvimento nesta, ou noutras disciplinas.

Uma primeira relação com a nova proposta incide no pensamento projetual, segundo o conceito de esboço. Explorado e abordado em aula nessa altura.

O esboço promove uma componente de síntese, relacionando-se com a proposta da Paleta de cor, mas que ainda assim tem a possibilidade de ultrapassar os limites objetivos e comunicáveis.

Através destas ferramentas do desenho pretende-se, ainda que já com um objetivo concreto do pensamento de um projeto, exista um espaço para a exploração visual, técnica e conceptual da cor.

Objetivos:

Perceção de conceções cromáticas de cariz conceptual e estético.
Articulação de projetos de especialização da formação artística com o desenho.
Sensibilização para a linguagem específica do Desenho.
Pensar as metodologias de projeto.

Avaliação:

Exploração cromática.
Sensibilidade para o conceito de esboço em áreas de produção distintas.
Mapa conceptual apresentado.
Esboços de aula relativos ao estudo da cor no projeto.

Aula 7

Aula 7 - 10 de Fevereiro de 2017

- 1- Propõe-se o conceito de esboço, para o trabalho em aula.
- 2- Referências: Contextualização da noção de esboço (diferentes campos de exploração plástica).
- 3- Apoio à concretização e desenvolvimento dos projetos.

O esboço como um apoio para a definição de limites na ideia do projeto.

Com a ajuda de referências no âmbito da conceção de esboço, problematiza-se essa área tão híbrida de mobilização prática do desenho. Quais serão as vantagens destas ferramentas? Que caixas são essas onde metem os desenhos que são esboços, esboços ou estudos?

Promove-se a desconstrução do projeto como objeto único e imutável, entendendo que, para esta aula o pretendido é chegar a um mínimo de três ideias que darão abertura a uma seleção possível para a próxima fase.

Propõe-se uma iniciação à construção e registo das mesmas em potência. Estes esboços e esboços, ficam em reserva para serem explorados diversificadamente, em mais do que um período de tempo, dada a complexidade dos conteúdos que são aqui refletidos.

As intenções de projeto podem redirecionar-se sempre que argumentadas. Todos os limites que se colocam são uma orientação subversiva.

Objetivos:

Problematização da ideia de projeto.
Ativar processos de construção e pensamento para a proposta de trabalho.
Questionar limites do projeto.
Promover um uso intencional e consciente da cor.

Avaliação:

Esboços de aula de acordo com a exploração das três ideias selecionadas.
Proximidade dos conteúdos desenvolvidos com a proposta.
Intenções e questionamentos levantados.

Aula 8 e 9

Aula 8- 13 de Fevereiro de 2017

- 1-“O estudo” problematização do conceito em turma.
- 2- Propõe-se a seleção do foco do projeto para que se conceba um estudo possível em duas aulas de 90 min.
- 3- Finalização dos esboços pendentes e desenvolvimento do estudo para o projeto.

Aula 9- 17 de Fevereiro de 2017

- 1- Continuação da fase de execução do estudo.
- 2- Propõe-se o pensamento de uma possível apresentação à turma do projeto conseguido.

O que é que o esquisso tem de estudo, o estudo de esboço e o esboço de estudo?

O estudo surge como uma fase intermédia entre a concretização do projeto e a sua apresentação. Pretende-se que esta etapa seja valorizada nesta unidade de trabalho visto que, é através dela que poderemos alcançar um meio termo comunicável da nossa produção.

Para além de uma abrangência do conceito de estudo, propõe-se uma aproximação dos projetos em desenvolvimento para que melhor traduzam pretensões e intensões neles inscritas.

Pede-se então o desenvolvimento de um estudo que deve ser realizado tendo em conta uma só ideia das que foram anteriormente exploradas, evidenciando um cuidado mais pretensioso destes objetos, bem como o estado de potência de outras ideias que surgiram durante a fase de exploração.

Numa última fase da aula dá-se ênfase ao formato de apresentação que virá a ser adotado na próxima sessão, para comunicar à turma todo o processo de construção da ideia e dos estudos. Dá-se a possibilidade de para além dos objetos que existem como um resultado se interceder a comunicação através de meios discursivos (em formato texto ou oral).

Objetivos:

O processamento e seleção de ideias.
Perceber o não limite de um conceito técnico da linguagem plástica.
Entender o papel complementar de todos os conteúdos que intervêm num projeto.

Avaliação:

Perceção da noção de estudo.
Problematização dos conceitos.
Assiduidade na execução das diferentes fases das propostas.

Aula 10

Aula 10- 20 de Fevereiro de 2017

- 1- Entrega da proposta de trabalho. Possibilidade de existirem apresentações se desejadas.
- 2- Debate e considerações finais das duas propostas da unidade de trabalho 6.
- 3- Instalação da Paleta de Cor de turma no espaço da comunidade educativa.

Continua... mas chegamos ao fim do tempo.

Dá-se o momento de entrega e abre-se a possibilidade de se apresentarem os projetos a toda a turma, nas formas que foram sugeridas.

Propõe-se um debate que tem por base os objetos e experiências resultantes, conectando conceitos e abordagens sugeridas para a proposta de trabalho.

Se assim for possível integra-se também neste momento a instalação da Paleta de Cor coletiva nos espaços do interior da escola para o efeito.

Objetivos:

Conclusão das propostas de trabalho.
Entrega e apresentação dos projetos.
Debate e problematização dos conceitos e meios da cor mobilizados.

Avaliação:

Métodos de síntese e complexificação dos problemas abordados.
Contribuição para o debate coletivo.

Ciclos difluentes

A crise de referências como disposição do coletivo

Bárbara Pontes do Carmo

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE BELAS ARTES

